

DOCUMENT RESUME

ED 412 736

FL 024 756

AUTHOR Schwarz, Alexander, Ed.
TITLE Enseignement des langues et theories d'acquisition
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien. (Language
Teaching and Acquisition Theories)
• INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN ISSN-1023-2044
PUB DATE 1996-04-00
NOTE 124p.; Formerly "Bulletin CILA" (ISSN-0251-7256). Papers
from a Colloquium on Language Teaching and Acquisition
(University of Lausanne, Switzerland, September 28-30,
1995).
PUB TYPE Collected Works - Serials (022) -- Speeches/Meeting Papers
(150) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE French, German
JOURNAL CIT Bulletin suisse de linguistique appliquee; n63 Apr 1996
EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS Cognitive Processes; Comparative Analysis; Foreign
Countries; Interaction; *Language Processing; Language
Research; *Learning Processes; *Learning Theories;
*Linguistic Theory; Oral Language; Second Language
Instruction; Second Language Learning; *Second Languages

ABSTRACT

This collection of articles on language teaching and language acquisition theories includes: "Enseignement des langues et theories de l'acquisition. Introduction au colloque" ("Language Teaching and Theories of Acquisition. Introduction to the Colloquium") (Rene Richterich); "Apprendre une langue dans l'interaction verbale" ("Language Learning in Verbal Interaction") (Bernard Py); "Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues" ("Basic Cognitive Processes in the Acquisition of Languages") (Daniel Gaonac'h); "L'acquisition du langage: comparer pour generaliser" ("The Acquisition of Language: Comparing for Generalization") (Michele Kail); "Approches comparatives dans l'acquisition des langues: generalisations et applications" ("Comparative Approaches to Language Acquisition: Generalizations and Applications") (Clive Perdue); "Fremdsprachenunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage" ("Foreign Language Teaching and Scientific Foundations") (Wolfgang Butzkamm); "Table ronde" ("Round Table") (Anne-Claude Berthoud); and "Recherche et theories en acquisition des langues: quel interet pour les enseignant-e-s?" ("Research and Theories in Language Acquisition: What Interest for Teachers?") (Susanne Wokusch). Individual papers contain references. (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

Alexander Schwarz (éd.)

Enseignement des langues et théories d'acquisition

Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Ry Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

63

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse

de linguistique appliquée

2

avril 1996

VAL
ASLA

ED 412 736

FL 02475C

Alexander Schwarz (éd.)

Enseignement des langues et théories d'acquisition

Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

63

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

avril 1996



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Abonnement personnel: Suisse sfr. 30.-- étranger sfr. 35.--

Abonnement d'institution: Suisse sfr. 50.-- étranger sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt, Institut de linguistique, Université,
Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel. Tél. 038/20.88.94, ccp 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1996.

Tous droits réservés.

ISSN 1023-2044

Sommaire

Alexander SCHWARZ: Zu diesem Band	5
René RICHTERICH: Enseignement des langues et théories de l'acquisition. Introduction au colloque	9
Bernard PY: Apprendre une langue dans l'interaction verbale	11
Daniel GAONACH: Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues	25
Michèle KAIL: L'acquisition du langage: comparer pour généraliser	37
Clive PERDUE: Approches comparatives dans l'acquisition des langues: généralisations et applications	61
Wolfgang BUTZKAMM: Fremdsprachenunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage	75
Anne-Claude BERTHOUD: Table ronde	95
Susanne WOKUSCH: Recherche et théories en acquisition des langues: quel intérêt pour les enseignants-e-s?	103
Comptes rendus	
Elisabeth LHOE: Enseigner l'oral en interaction (Thérèse JEANNERET)	107
Claudio NODARI: Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur (Michael LANGNER)	109
David SINGLETON & Zsolt LENGYEL: The Age Factor in Second Language Acquisition (Eva ROOS, Fabrice SMANIA)	115
Ouvrages reçus	120
Informations	122
Adresses des auteurs	127

Zu diesem Band

Alexander SCHWARZ

Vom 28. bis 30. September 1995 fand an der Universität Lausanne die zweisprachige Tagung *Enseignement des langues et théories d'acquisition / Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien* statt, die sich vor allem an FachdidaktikerInnen in den Sprachfächern richtete. Es nahmen - die Referierenden und die Organisierenden eingeschlossen - etwa 90 Personen daran teil.

Der Anlass war gewissermassen die Nachfolgeveranstaltung zur Tagung *Verstehen im Deutschunterricht* vom Herbst 1990 (vgl. Bulletin CILA 53 (1991)), doch sind drei Unterschiede hervorzuheben, die der neuen Tagung das Gepräge gaben.

Erstens handelte es sich um eine interdisziplinäre und wie erwähnt zweisprachige Veranstaltung. Beim Ideensammeln für eine neue Tagung hatte sich gezeigt, dass die kognitiven Wissenschaften sich so stark entwickelt hatten und dass gleichzeitig über ihre Erkenntnisse bei den potentiellen Benützern so wenig Sicherheit bestand, dass eine interdisziplinäre und auch sprachlich in keiner Weise auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache beschränkte Weiterbildungsveranstaltung am dringlichsten erschien, die hier Orientierung bieten würde.

Zweitens erschien es bei einem solchen theoretischen Thema als sinnvoll, sich diesmal nicht primär oder gar ausschliesslich an die Unterrichtenden selbst zu wenden, sondern an DidaktikerInnen, die es gewohnt sind, selbständig zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln.

Stand die Orientierung im Vordergrund, so erschien es drittens am effektivsten, eine beschränkte Anzahl von Plenarvorträgen mit genügend Diskussionsmöglichkeiten anzubieten. Um die Inhalte nicht zu verwässern, sollten sie von Personen gehalten werden, die derzeit in der Forschung drinstecken - und zwar an ihrer Spitze. Gleichzeitig wurde bei der Wahl der Referierenden darauf geachtet, dass sie alle die Fähigkeit hätten, ihre Arbeit einem zwar interessierten und betroffenen, aber nicht direkt an dieser Forschung beteiligten Publikum nahezubringen, ja dass sie bekanntermassen gut mit DidaktikerInnen und Lehrpersonen kommunizieren könnten - sowie auch untereinander. Auf der anderen Seite sollte die Vielfalt der Forschungsmeinungen durchaus sichtbar werden. Leider liess sich dagegen, nicht zuletzt wegen der

Absage von Wolfgang KLEIN, das Gleichgewicht der zwei Kurssprachen nicht finden.

Die ReferentInnen waren speziell auf den Anlass und auf ihr schulisches Publikum vorbereitet worden. Insbesondere war es wichtig, dass sie alle von Anfang bis Ende des Kurses anwesend und in offiziellen wie privaten Diskussionen ansprechbar waren. Dieser Umstand war sicher der positivste des Anlasses, und ich möchte auch an dieser Stelle die Dankbarkeit der Organisierenden den fünf Referierenden gegenüber zum Ausdruck bringen.

Einige Worte zum Ablauf. Um von Anfang an die Diskussion und damit ein aktives Verhalten der Teilnehmenden zu fördern, stand am Donnerstag, nach der Eröffnung und der rahmengebenden Einführung von René RICHTERICH in das Verhältnis von Linguistik und Psychologie, nur ein einziges Referat auf dem Programm, das von Bernard PY: Mit seinen drei Anforderungen an das Sprachenlernen, dass es systemhaft, normgebunden und funktional sei, und mit seiner These, dass es nicht bloss späteren Gesprächen diene, sondern selbst in Form eines exolingualen Gespräches zwischen dem die Zielsprache noch nicht gut beherrschenden Lernenden und dem die Zielsprache gut beherrschenden Unterrichtenden geschehe, legte er die Basis für alle weiteren Referate und Diskussionen. Dominique BOURQUIN und Stefan KRAFT vom zweisprachigen Théâtre pour le moment (Bern) gelang es am Abend mit ihrer eigens für diesen Anlass erarbeiteten eindrucksvollen szenischen Lesung aus Peter HANDKES *Kaspar* und, in virtuoser Weise hineinverwoben, aus der französischen Übersetzung, alle Vorstellungen und Gefühle zu aktivieren und zu problematisieren, die die Teilnehmenden in Sachen Spracherwerb und Sprachunterricht mit nach Lausanne bringen mochten. Die Hauptpersonen des Spracherwerbs und gleichzeitig grossen Abwesenden der Veranstaltung, die Erwerbenden und Lernenden, hier kamen sie in Gestalt des Opfers Kaspar (Hauser) in zugleich belustigender und erschreckender Weise zur Sprache - und zu was für einer Sprache.

Der Freitag war mit vier Referaten schwer befrachtet. Daniel GAONACH führte eine Reihe von Grundoperationen vor, wie beispielsweise das laute Lesen von unbekannten Wörtern, die - entgegen den Annahmen eines rein kommunikativen Unterrichtes - automatisiert sein müssen, um später einen bestimmten Grad von Beherrschung der Fremdsprache zu erlauben. Michèle KAIL zeigte in einem Feuerwerk an Theorien, wie der Erwerb einer Fremdsprache von der jeweiligen Lernaltersprache, der zu erwerbenden Sprache und ihrem Verhältnis beeinflusst wird. Clive PERDUE pflichtete ihr darin bei, betonte aber gleichzeitig, dass bestimmte Phasen zu Beginn des Spracherwerbs

von allen Lernenden durchlaufen werden müssten. Wolfgang BUTZKAMM zog aus der Sprachspezifik die Konsequenz, beide Sprachen im Unterricht einzusetzen und sie systematisch zu vergleichen - auch wenn das zu „falschen“ Sätzen führt, wie: *In England sagt man, Ich bin schwimmend*. „Fehler“ sind gemäss des Phasenmodells ja auch nichts Störendes, sondern vielmehr typisch für bestimmte Stufen im Erwerb der Fremdsprache, die schlicht nicht übersprungen werden können. - Was die Schule, die ja Noten geben muss, damit anfängt, ist jetzt natürlich ihr Problem.

Die Teilnehmenden, die sich in ihrer (freiwilligen und schriftlichen) Evaluation zur Tagung äusserten, verlangten von den Referierenden und vom Kurs auch nicht darauf eine Antwort. Das können wir mit Sicherheit sagen, weil bis zum Freitagabend die Möglichkeit bestand, Fragen, die in den Diskussionen zu wenig oder gar nicht zur Sprache gekommen waren, schriftlich zu formulieren. Am Abend, der für die Teilnehmenden frei war, haben die Organisierenden und die Referierenden auf der Basis dieser Fragen das Podiumsgespräch vom Samstagmorgen vorbereitet. Es wurde von Anne-Claude BERTHOUD gestaltet, und alle Referierenden kamen dabei noch einmal zu Wort. Dank ihrem Engagement - dem BERTHOUDS und dem der Referierenden - erlaubte diese Schlussveranstaltung es, wie aus mündlichen Reaktionen zu entnehmen war, viele Lücken zu stopfen und den Teilnehmenden den Eindruck zu geben, das in Lausanne gehört zu haben, was beim gegenwärtigen Stand der Forschung gesagt werden kann.

Immerhin wurde der Wunsch geäussert, vermehrt den Fremdsprachenunterricht an der Schule selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen. Dies war vielleicht die wichtigste Anregung, die die Referierenden von der Veranstaltung mitnehmen konnten. Umgekehrt scheint mir die wichtigste Lehre aus den Referaten zu sein, dass Fremdsprachenunterricht nicht so sehr auf die Anwendung des Erworbenen und Gelernten, also auf spätere ausserschulische Kommunikation blinzeln sollte, sondern vielmehr auf die eigene und gegenwärtige Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden sowie der Lernenden untereinander, und zwar vor allem darauf, dass die Unterrichtskommunikation möglichst viele Sequenzen anbiete, in denen die Lernenden lernen können und wollen. PY nennt solche Sequenzen *séquences potentiellement acquisitionnelles*. Das Motto der Tagung war also weder Kommunikation statt Kognition (oder umgekehrt), noch Kognition im Dienste der Kommunikation (wie neuerdings so oft), sondern jetzt umgekehrt Kommunikation im Dienste der Kognition.

Organisiert wurde der Anlass von Susanne WOKUSCH und dem Schreibenden von der Section d'allemand, Anne-Claude BERTHOUD von der Section de linguistique und René RICHTERICH von der Ecole de français moderne der Universität Lausanne. Das Tagungssekretariat betreute Laure CHAPPUIS. Die Tagung war gleichzeitig ein Kurs der Zentralstelle für Weiterbildung der Mittelschullehrerinnen und -lehrer (WBZ/CPS) in Luzern, die uns auch die finanziellen Sorgen abnahm. Ferner ist der Faculté des lettres und der Ecole de français moderne der Universität Lausanne für ihre Unterstützung zu danken. Wir schätzen uns sodann glücklich, im Bulletin VALS/ASLA die Möglichkeit zu haben, die Überlegungen der Referierenden und der Organisierenden den Teilnehmenden noch einmal in Erinnerung rufen und einem breiteren Kreis von Interessierten zur Kenntnis bringen zu können. Die chronologische Reihenfolge der Beiträge von RICHTERICHs Einführung über die fünf Vorträge der Gäste bis zum von BERTHOUD geleiteten Podiumsgespräch ist beibehalten worden. Ergänzt ist diese Druckfassung um die einleitenden Worte und um eine abschliessende Reaktion von WOKUSCH auf den Anlass.

Enseignement des langues et théories de l'acquisition

Introduction au colloque

René RICHTERICH

1. Rapidement, en prenant beaucoup de raccourcis, je poserai quelques jalons et points de repère pour situer ce cours de perfectionnement.

Je me placerai en didacticien des langues étrangères pour rappeler que la didactique est une discipline-carrefour, une discipline de la recherche-action qui s'efforce de décrire, théoriquement, comment un acte d'enseignement peut engendrer un acte d'apprentissage et de proposer, pratiquement, des moyens pour cet engendrement sous la forme de méthodologies. Celles-ci s'incarnent pour une part essentielle dans des matériels didactiques.

2. Cette discipline-carrefour emprunte les données de deux sciences pour constituer sa ou ses théories ainsi que ses pratiques:

- La linguistique, pour définir et choisir les contenus d'enseignement/apprentissage.
- La psychologie de l'apprentissage, pour déterminer les moyens d'enseigner et d'apprendre ces contenus.

3. Pendant les années 1950-1970, le structuralisme, en linguistique, et le behaviorisme, en psychologie de l'apprentissage, ont été les références dominantes. Leurs applications didactiques, qui peuvent aller du dogmatisme à des interprétations très libres, ont abouti à l'élaboration de méthodologies cohérentes et fortes, dont l'un des modèles est, pour le français, *Voix et Images de France*. Leur objectif premier est de faire acquérir grâce à des progressions et un entraînement soigneusement établis les structures et moyens langagiers nécessaires à l'utilisation de la langue dans des situations de la vie courante.

4. Les approches communicatives des années 1970-1990 s'inspirent en priorité de la sociolinguistique, du fonctionnalisme, de la théorie des actes de parole (de façon soit dit en passant, souvent bien réductrice à la limite du tolérable). Dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, les emprunts sont vagues. Le slogan est: *il faut centrer l'enseignement sur l'apprenant et ses besoins*. Ce qui conduit à des méthodologies diversifiées, faibles, parfois incohérentes, dont le but essentiel est de donner aux apprenants dès le début, le maximum d'occasions de communiquer langagièrement, dans le cadre de la salle de classe, de la façon la plus authentique possible.

5. Les années 1990 sont dominées, d'une part, par la linguistique de l'acquisition, d'autre part, par le cognitivisme, le constructivisme, le connexionnisme, l'interactionnisme... (ayant été dans ma folle jeunesse fou de ces -ismes- là, j'aimerais bien leur ajouter le dadaïsme, le surréalisme, le "pata-didactisme"). Les données fournies aujourd'hui par la ou les linguistiques et la ou les psychologies de l'apprentissage n'ont pas encore été suffisamment digérées par les didacticiens pour leur permettre d'élaborer une ou des didactiques des langues étrangères conséquentes. Certes, il existe nombre de travaux qui s'en rapprochent, notamment en rapport avec la notion de stratégies d'apprentissage et de compétence stratégique, certes, nombre de propositions pratiques se perdent dans les matériels didactiques récents, mais il n'existe pas encore une ou des théories ni une ou des méthodologies qui soient le reflet cohérent de tout ce que nous apportent les -ismes en linguistique et en psychologie de l'apprentissage. Mais c'est en gestation.
6. Pour conclure, sans conclure, je sou mets à vos cogitations cette citation de WITTGENSTEIN: *"Dire qu'on pense avec et dans sa tête, c'est comme dire qu'on se nourrit avec et dans son estomac et non avec un bifteck et dans sa cuisine"*.
7. Quelques mots encore sur le déroulement et sur les enjeux de ce cours de perfectionnement:
- Il s'inscrit dans vos projets de formation continue.
 - Nous avons opté pour le parti de l'information sur les données actuelles, en linguistique et en psychologie de l'apprentissage, qui nous concernent directement en tant qu'enseignants de langues étrangères, information qui sera fournie par cinq conférences suivies chacune d'une discussion.
 - Il s'agit pour nous de faire une parenthèse dans nos préoccupations pratiques quotidiennes, de nous accorder un large temps de réflexion en commun pour essayer de mieux comprendre comment nos apprenants construisent leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre en langues étrangères en interactions avec leurs environnements scolaires et autres.
 - Ce parti de l'information et de la réflexion nous a fait renoncer aux ateliers et travaux pratiques qui sont de mode dans ce genre de cours.
 - Ce qui ne veut pas dire que la théorie régnera seule en maîtresse absolue. Elle sera constamment mise en relation avec la pratique aussi bien par les conférenciers que par vos interventions lors des discussions.

Apprendre une langue dans l'interaction verbale

Bernard PY

Abstract

The articulation of foreign language learning and its actual use in face-to-face communication is a central theme in language teaching studies. If the very existence of this articulation is not questioned, one may however wonder about the discursive and cognitive mechanisms that make it up.

This reflexion sheds a particular light on the functioning of verbal interaction involving a teacher and a learner, as well as on the working of learning itself. Besides, it allows an interpretation, which we hope will be original, of some very common teaching behaviours. Finally, it may be an indirect contribution to a more general reflexion on the role of explicite grammar in language learning.

1. Introduction

Cet exposé se propose d'esquisser des réponses à trois questions qui se situent au coeur de la didactique des langues étrangères:

1.1. Quelle relation y a-t-il entre le développement des connaissances intermédiaires (règles de grammaires, vocabulaire, prononciation) et leur utilisation dans la communication orale en face à face? Dans quelle mesure peut-on en particulier admettre la représentation la plus courante de cette relation, selon laquelle les connaissances sont des outils qui, une fois disponibles, permettent au sujet de participer à des activités de communication verbale? Ne convient-il pas au contraire de remplacer cette représentation par l'idée (qui est à la base des méthodes communicatives) que c'est en communiquant que l'on apprend, et qu'il y a par conséquent une priorité certaine de la communication sur la construction des connaissances?

1.2. Comment interpréter le fait que l'on peut parfois apprendre une langue sans ouvrir un manuel, une grammaire ou un dictionnaire? Il est en effet avéré que beaucoup de personnes apprennent des langues étrangères¹ "sur le tas", lorsqu'elles se voient immergées de manière durable dans des situations plurilingues². Et même lorsque des personnes apprennent une langue dans un cadre institutionnel plongé lui-même dans un milieu social exoglotte³, on observe que certains apprentissages⁴ prennent place à l'extérieur de l'institution pédagogique, en créant parfois d'ailleurs des situations de concurrence entre des

¹ Nous utiliserons ici l'expression *langue étrangère* comme hyperonyme de la série *langue étrangère, langue seconde, langue d'accueil, langue cible*, etc.

² Cf. par exemple DABÈNE (1994), DEPREZ (1994), LÜDI et PY (éd.) (1994).

³ Par exemple apprendre le français comme langue étrangère en suivant des cours dans une université romande. Nous empruntons cette terminologie à DABÈNE (1994: 37).

⁴ Nous utiliserons ici *apprentissage* comme hyperonyme de la série *apprentissage, acquisition, appropriation*, etc.

méthodes d'acquisition qui peuvent différer mutuellement de manière frappante⁵.

1.3. Lorsque l'on jette un regard panoramique sur les principales théories de l'apprentissage qui ont marqué ces quarante dernières années, on s'aperçoit qu'elles diffèrent les unes des autres par le rôle qu'elles reconnaissent ou non aux données (input) présentes dans les contextes où prennent place les différents moments de l'apprentissage. On se souviendra en particulier de l'opposition radicale entre behaviorisme et cognitivisme (cette dernière tendance étant représentée surtout par les travaux des générativistes).

1.3.1. Pour les behavioristes, les données jouent un rôle absolument décisif. Elles façonnent littéralement les connaissances de l'apprenant à travers le mécanisme du réflexe conditionné. L'apprentissage dépend largement de la forme des données auxquelles le sujet est exposé. C'est ainsi que les exercices structuraux du laboratoire de langues ont pour objectif explicite de rendre les élèves capables de produire et d'interpréter correctement les *modèles* présentés sur la bande magnétique, ainsi que d'autres énoncés analogues construits sur des schémas identiques. On attend des élèves non pas qu'ils *fassent quelque chose* des modèles présentés, mais qu'ils se les *approprient* et s'en rapprochent le plus possible. L'enseignant⁶ est donc ici le véritable maître de l'apprentissage, il endosse une responsabilité majeure dans la réussite ou l'échec de l'élève.

1.3.2. Pour les générativistes, les données jouent au contraire un rôle limité. Le moteur de l'apprentissage se trouve dans certaines capacités cognitives innées de l'homme, qui sont en quelque sorte programmées en vue de l'apprentissage des langues. Pour que cet apprentissage ait effectivement lieu, il faut bien sûr que ces capacités programmées soient alimentées en données. Pratiquement, cela signifie que l'homme est naturellement capable de traiter ces données de manière adéquate, c'est-à-dire d'en tirer des éléments qu'il va organiser de manière à leur donner la forme d'une compétence linguistique. Ce travail d'organisation, le sujet l'effectue de façon autonome et inconsciente grâce à des procédés cognitifs complexes. Le terme autonomie doit être pris dans un sens fort: autonomie institutionnelle (l'intervention d'un enseignant n'est pas un facteur essentiel) et autonomie cognitive (l'intervention consciente de l'apprenant n'est pas non plus un facteur essentiel). Cette autonomie signifie pratiquement que le rôle de l'enseignant n'est pas d'intervenir de manière directe dans la construction des connaissances (par exemple en donnant des

⁵ Cf sur cet aspect GAJO, KOCH et MONDADA (1995).

⁶ Par *enseignant* nous désignons globalement non seulement la personne qui enseigne, mais aussi les auteurs du matériel qu'elle utilise.

règles de grammaire, ou en imposant des itinéraires et des méthodes d'apprentissage), mais plutôt de créer des conditions optimales pour l'apprentissage en multipliant les occasions de contact de ses élèves avec des échantillons de la langue étrangère, ainsi que les occasions de s'exprimer. Une partie de ces échantillons, pour autant qu'ils soient intelligibles⁷, deviennent les données⁸ qui vont alimenter le processus d'apprentissage. L'enseignant a donc ici un rôle d'animateur plus que de professeur au sens traditionnel du terme.

Il va sans dire que les deux théories admettent (plus ou moins explicitement) que l'apprentissage ne se réalise vraiment que si le sujet est motivé et se donne à lui-même (ou se voit attribuer par l'institution ou son milieu social) un rôle d'apprenant.

1.4. On remarquera encore que la pertinence de la donnée implique celle du contexte. Le contexte joue en effet un rôle central dans l'attribution d'un sens aux échantillons de la langue étrangère, donc dans leur institution en données. Cette conséquence a des répercussions importantes sur les fondements des théories de l'apprentissage, en ce sens qu'elle rend indispensable l'intégration de modules sociolinguistiques et/ou pragmatiques.

2. Apprendre une langue

A cette réflexion initiale sur le rôle des données, nous ajouterons quelques observations sur la notion même d'apprentissage linguistique.

2.1. De manière d'abord générale et macroscopique, tout apprentissage d'une langue étrangère comporte trois aspects complémentaires⁹. Il s'agit de la systématisme, de la normativité et de la fonctionnalité, qui représentent respectivement les trois tâches fondamentales que tout apprenant est amené, dans des mesures certes variables, à accomplir.

2.1.1. L'organisation des connaissances en système (ou en microsystèmes) représente en quelque sorte leur avènement à la "dignité linguistique". La systématisme fait la différence entre un code qui serait constitué par la simple juxtaposition d'un ensemble de formes (l'ensemble étant dépourvu de tout rapport de correspondance régulière entre les formes qui le constituent) et une langue fondée sur des régularités qui caractérisent aussi bien l'économie de son fonc-

⁷ C'est-à-dire pour autant qu'ils permettent une interprétation sémantique ou pragmatique. La condition d'intelligibilité est proposée par KRASHEN (1985).

⁸ Nous distinguons les *échantillons*, constitués du bain sonore ou graphique dans lequel l'apprenant est immergé, de la *donnée*, qui est un segment d'échantillon sélectionné par l'apprenant et qui va faire l'objet des premières opérations cognitives ou discursives requises par l'apprentissage.

⁹ Nous avons développé cette question dans PY (1993).

tionnement au sens de MARTINET (1970) que sa souplesse et son ouverture à la créativité formelle. La systématique permet à la fois un fonctionnement en souplesse de la communication verbale et un apprentissage relativement aisé de la langue¹⁰. Elle s'exprime dans la capacité de l'apprenant à produire des mots et des énoncés structurés, indépendamment de la distance qui les sépare des normes reconnues et des usages pratiqués par l'enseignant ou l'interlocuteur natif¹¹.

2.1.2. Cette distance aux normes et sa gestion commune par l'apprenant et l'enseignant est l'expression formelle d'une altérité non seulement linguistique, mais aussi culturelle et sociale. C'est elle qui permet à l'apprenant de se présenter comme étranger (ou qui l'y oblige!). Ce phénomène est bien connu sous l'appellation *accent étranger*. Parler français avec un accent italien ou allemand signifie communiquer en français tout en maintenant une certaine réserve par rapport aux normes du français. Cette réserve est un élément central de la communication exolingue¹². Loin de constituer toujours un obstacle, elle fonctionne à un niveau métacommunicatif, où elle met en garde l'interlocuteur sur les attaches socioculturelles du locuteur et l'incite à procéder avec une certaine prudence. Elle peut aussi intervenir dans la catégorisation sociale de l'alloglotte, en ce sens qu'elle active d'éventuels stéréotypes liés à l'origine linguistique des personnes.

Les apprenants accordent une importance variable à la normativité: certains se contentent des possibilités que leur offre la systématique et la fonctionnalité et acceptent d'emblée de faire face à leur altérité, alors que d'autres accordent une importance décisive au respect des normes. Cette variation se retrouve du côté des natifs et des enseignants, qui peuvent faire preuve d'une tolérance plus ou moins marquée face à cette distance par rapport aux normes.

2.1.3. Toute activité verbale remplit une fonction déterminée simple ou complexe, ne serait-ce que de démontrer à un enseignant que l'on maîtrise tel ou tel aspect de la langue étrangère! L'importance de cet aspect fonctionnel est lui aussi variable. Il est prioritaire lorsque l'apprentissage répond à des besoins professionnels limités et définis de manière précise (par exemple, dans le domaine de l'hôtellerie, négocier la réservation d'une chambre dans diverses langues). La réussite de la tâche professionnelle importe plus que les moyens

¹⁰ On sait que l'analyse des erreurs, telle que par exemple CORDER (1973) la conçoit, a justement pour fondement l'hypothèse de la systématisation progressive des connaissances intermédiaires des apprenants.

¹¹ Cette distance peut être si grande qu'elle rend la communication aléatoire.

¹² Rappelons que l'on appelle *exolingue* toute interaction verbale caractérisée par des différences significatives entre la maîtrise par les interlocuteurs de la langue utilisée dans l'échange.

mis en oeuvre. La fonctionnalité est en revanche secondaire dans un enseignement qui se propose d'inculquer des connaissances fondamentales indépendamment d'un éventuel et futur usage professionnel: c'est alors la systématisme, accompagnée éventuellement de normativité, qui l'emporte.

2.2. Systématique, normativité et fonctionnalité ne sont pas entièrement dissociables. C'est ainsi que tout effort de mémorisation cherche à systématiser son objet afin de se faciliter la tâche (moyens mnémotechniques), que toute activité de communication verbale implique la recherche d'un consensus sur les moyens formels à utiliser (normativité), que toute tâche verbale suppose la mémorisation (donc la systématisation) de certaines formes, et ainsi de suite. Les personnes et les situations diffèrent cependant par le poids et les priorités qu'elles accordent à l'un ou l'autre de ces trois aspects.

Ces choix se manifestent dans les interactions exolingues par différents types de comportements, qui d'ailleurs ne s'excluent pas mutuellement. Par exemple des auto-reformulations successives peuvent manifester un travail sur le système, en ce sens que l'apprenant passe ainsi en revue les différentes options que lui offre le système de ses connaissances; ou encore, la répétition d'une donnée correspond à un effort de normalisation dans la mesure où le but de cette opération n'est pas de résoudre un problème de communication, mais de se rapprocher des normes de la langue étrangère. Quant à la fonctionnalité, elle apparaît dans la préférence accordée à certaines stratégies de communication, par exemple l'abandon au locuteur natif de la responsabilité principale du travail de formulation et d'interprétation. Mais la plupart du temps ces trois aspects se combinent entre eux, car ils sont complémentaires.

2.3. Si maintenant on envisage la question de l'apprentissage de manière plus microscopique, on s'interrogera sur les opérations que doit réaliser un apprenant lorsqu'il est confronté à la langue étrangère à travers une interaction exolingue. Nous proposons l'inventaire suivant:

2.3.1. Saisir des bribes de sens en s'aidant du contexte, des informations paraverbales disponibles, de connaissances déjà acquises dans la nouvelle langue ou dans d'autres langues (dont la langue maternelle). Cette opération permet à l'apprenant d'assurer un seuil d'intelligibilité (cf. 1.3.2.), donc de remplir une des conditions qui permettent à l'apprenant de transformer un échantillon en donnée. Cette capacité à donner un sens présente en outre l'avantage de permettre la poursuite de l'interaction, donc la multiplication des échantillons transformables en données.

2.3.2. Tirer un profit optimal de ses connaissances lexicales et grammaticales intermédiaires, notamment en les généralisant. On sait que, jusqu'à un certain point, la communication est possible même avec un minimum de connaissances linguistiques. Les langues naturelles (contrairement aux langues artificielles) sont en effet pleines de ressources qui rendent cette économie possible¹³.

2.3.3. Baliser des besoins linguistiques non satisfaits (par exemple des lacunes lexicales ou morphologiques), c'est-à-dire les rendre visibles et aider l'autre à les identifier de manière à rendre possible une collaboration linguistique de la part de l'interlocuteur natif (par exemple dans la recherche de mots adéquats). Ce balisage lui-même présuppose une localisation et une identification des besoins linguistiques, ce qui est loin d'être évident pour un apprenant débutant. En d'autres termes, l'apprenant doit être à même d'obtenir des échantillons pertinents de la langue étrangères et d'en faire des données susceptibles de contribuer efficacement à l'apprentissage en cours.

2.3.4. Tirer profit de l'aide fournie dans le cadre de la collaboration évoquée ci-dessus, en transformant les propositions verbales du natif en objets virtuels d'apprentissage. Cette transformation transparait dans diverses opérations de décontextualisation et/ou de recontextualisation.

La décontextualisation consiste, pour l'apprenant, à focaliser et extraire de son contexte le segment (le plus souvent un mot) qu'il souhaite apprendre. Cette extraction se réalise souvent sous la forme d'une répétition limitée au segment concerné, répétition accompagnée parfois de l'abandon des marques formelles qui rattachaient le segment à son contexte. Cet abandon peut être considéré comme une trace formelle du changement de statut du segment: d'échantillon de la langue étrangère il devient objet virtuel d'apprentissage, et de signe en usage il devient signe en mention. Ce va-et-vient entre usage et mention est caractéristique de l'apprentissage dans et par l'interaction.

La recontextualisation est le chemin inverse. D'un point de vue psycholinguistique, elle apparaît comme une manipulation exercée par le locuteur sur le segment concerné. Il n'est probablement pas téméraire d'affirmer que cette manipulation, en tant qu'elle constitue une familiarisation du sujet avec une nouvelle forme linguistique, est en soi un facteur favorable à l'apprentissage¹⁴.

¹³ Cf. par exemple la redondance, l'hyponymie, la métonymie, la parataxe, la deixis, la reformulation, divers procédés métalinguistiques, la dérivation, la surgénéralisation, etc.

¹⁴ Cette hypothèse va dans le sens de certains travaux récents sur l'apprentissage du vocabulaire. Cf. par exemple BOGAARDS (1994), SCHERFER (1994) ou LÜDI (1995).

Voici un exemple où apparaissent clairement ces deux opérations complémentaires.

1A et alors il dit : je l'apporte au le mouton non non

2N non

3A à le bambi

4N au chevreuil ouais

5A le chevreuil/

6N mhm

7A et alors l'apporte au chevreuil

Devant l'incapacité de l'élève A à trouver le syntagme dont il a besoin (tours 1 et 3), l'enseignant N énonce lui-même la solution (tour 4). A ne se contente pas de saisir cette proposition au vol. Il décontextualise le nom (tour 5) en remplaçant le morphème complexe *au* par *le*, avant de passer à l'énoncé du tour 7. L'opposition, traditionnelle en linguistique, entre sens et signification¹⁵ permet de reformuler l'idée d'un cycle d'apprentissage qui passerait de la décontextualisation à la recontextualisation. L'intelligibilité d'un échantillon quelconque de la langue étrangère relève du sens, c'est-à-dire qu'elle mobilise le contexte verbal et énonciatif. La décontextualisation vise la signification, c'est-à-dire l'information sémantique stabilisée et abstraite fournie par un dictionnaire de langue. Or il paraît évident que la construction d'une compétence linguistique dans une langue étrangère exige un passage par la signification lexicale, c'est-à-dire justement une opération de décontextualisation. Cependant le passage par le sens est lui aussi nécessaire, dans la mesure où il révèle les potentialités et les limites du domaine d'utilisation de l'unité concernée.

Plus généralement, la décontextualisation nous rapproche de la grammaire explicite. Elle constitue un premier moment de réflexion sur la langue en ce sens qu'elle pointe vers des microsystèmes grammaticaux ou lexicaux. C'est ainsi que dans l'exemple précédent on voit se dessiner un tableau mental dans lequel *au* est présenté comme une transformation de *à* + *le*. Ou encore, dans le deuxième exemple de 2.3.5., l'enseignant met explicitement en regard les constructions syntaxiques des verbes *wohnen* et *kommen*. On imagine sans peine comment de courts développements grammaticaux répondraient bien aux besoins d'apprentissage conjoncturels des élèves concernés. On pourrait sans doute dessiner un axe qui partirait d'une simple réflexion du type *décontextualisation* et prendrait progressivement la forme d'un travail de conceptualisa-

¹⁵ Cf. par exemple DUCROT, TODOROV (1972).

tion, qui se développerait enfin sous la forme d'un authentique discours grammatical.

L'entrée de l'apprenant dans le cycle peut se faire soit par l'appréhension globale d'un échantillon et de son sens, ce qui signifie que le sujet va commencer son travail d'apprentissage par un effort de décontextualisation, soit par une unité abstraite (trouvée par exemple dans un dictionnaire), ce qui signifie qu'il va commencer par une tentative de contextualisation. De ce point de vue, l'apprentissage sur le tas se distinguera de l'apprentissage scolaire par une prédominance des entrées par décontextualisation, et réciproquement. Dans l'exemple suivant¹⁶, c'est d'ailleurs l'enseignant lui-même qui procède à la décontextualisation, ce qui tendrait à montrer qu'une de ses méthodes d'intervention consiste justement à favoriser le circuit de la contextualisation.

- 1P: hast du eine schwester oder einen bruder ... schwester die
schwester
2E: schwester
3P: hast du eine schwester ja/
4E: ja
5E': ouais
6P: ja gut\

L'important, pour qu'il y ait apprentissage, c'est que le sujet parcoure l'ensemble du cycle. On peut résumer cette condition en affirmant que l'apprentissage suppose à la fois un objet stabilisé et un contexte¹⁷.

2.3.5. L'apprenant doit encore gérer les relations entre les connaissances déjà acquises et les connaissances nouvelles, c'est-à-dire par exemple enrichir des réseaux lexicaux, morphologiques ou phonologiques, introduire de nouvelles règles en les articulant avec des anciennes, en généraliser certaines ou au contraire les restreindre à un domaine d'application plus réduit, attribuer de nouvelles valeurs pragmatiques, etc. De ce point de vue (qui est celui de la systématité, dont nous avons parlé en 2.1.1), il est intéressant de penser l'organisation des connaissances intermédiaires en termes de microsystèmes plutôt que de macrosystème. Les microsystèmes¹⁸ présentent l'avantage de la simplicité et de la souplesse, en ce sens qu'ils peuvent à tout moment changer de

¹⁶ P désigne l'enseignant, E et E' deux élèves. Cet exemple a été enregistré et transcrit dans le cadre d'un projet financé par le FNRS (PNR33, subside 4033-35777).

¹⁷ Ces quelques remarques peuvent être mises en relation avec la notion de double focalisation chez BANGE (1987), ou encore avec ce que BUTZKAMM (1992) appelle "Zusammenspiel von sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation".

¹⁸ Cette notion et son utilisation en linguistique a été développée par GENTILHOMME (1985).

configuration, s'étendre, rétrécir, se fondre dans un microsystème voisin, ou disparaître sans affecter l'ensemble de ses semblables. Un microsystème peut en outre faire l'objet d'une négociation dans le cadre d'une brève interaction verbale, comme dans les exemples suivants¹⁹:

1A: (...) euh . Ueli hat . euh.

2N: einen bruder/

3A: euh eine schwester

4N: ja

1A: ich bin euh mafalda

2N: ja und woher kommst du/

3A: ich wohne .. ich komme . portugal

4N: ja und du/

5A: ich heisse tania ich komme in portugal

6N: du wohnst in la Chaux-de-fonds/ du kommst aus Portugal . also

1Mt Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles/

2Al [pin] c'est un peu comme des épines

3Mat me semble comme des euh euh

4Mt ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois

5Mat euhm je me rappelle en italien [ma] pas

6Mt tu le dis comme tu le sais

7Mat pino

8Mt c'est le sapin

9Mat oui

10Mt oui ce sont les sapins . les arbres qui pendant l'hiver restent
tout verts . bien je crois que le chevreuil mange quelques

11Al sapins

12Mat quelques épines

13Al [pin]

14Mat des sapins

Dans le premier exemple on observera comment l'enseignant N aide l'élève A en le dirigeant non pas immédiatement vers le mot dont il a besoin, mais vers un microsystème (désigné par *Bruder*) qui va aussitôt servir de relais dans la recherche de *Schwester*. Dans les deuxième et troisième exemples, on assiste

¹⁹ Les deux premiers exemples sont tirés du même corpus PNR33, FNRS. Le troisième, enregistré dans une école maternelle valdôtaine, est tiré de BOURGUIGNON et al. (1994). Le signe / indique une intonation montante, le signe ... indique une pause dont la durée perçue par le transcripteur est proportionnelle au nombre de points.

en direct à la construction - collective quoique dirigée par les enseignants N et Mt - de microsystèmes organisés respectivement autour des verbes *kommen aus* et *wohnen in* dans un cas, de *épine*, [pin], *pino* et *sapin* dans l'autre cas.

2.3.6. Comparer les formes produites avec celles de l'interlocuteur natif afin de contrôler les différences. *Contrôler* signifie ici à la fois évaluer et régler - ce réglage n'aboutissant pas nécessairement à une imitation parfaite du modèle natif. Cette opération est en relation directe avec la normativité, dont nous avons parlé en 2.1.2. Elle utilise la répétition et l'imitation. Elle suppose une sorte de dédoublement de l'apprenant, qui jette un regard critique sur la forme de ses propres énoncés en adoptant le point de vue de son interlocuteur natif, dont les productions sont instituées en modèle. Grâce à la rétroaction immédiate qui caractérise l'interaction verbale, le contrôle peut se dérouler de manière progressive, avec la collaboration du natif ou de l'enseignant.

2.3.7. Identifier au plus tôt les malentendus. Cette activité est très courante dans la communication exolingue, au point qu'elle peut être considérée comme un de ses traits essentiels. Elle consiste souvent à confier tacitement au natif la tâche de soumettre régulièrement à l'approbation de l'apprenant une reformulation des énoncés de celui-ci. L'apprenant peut de cette façon refuser les interprétations qui lui paraissent trahir ses intentions, pour autant bien entendu qu'il comprenne la version reformulée de son énoncé! Du point de vue de l'apprentissage, l'intérêt de ce mécanisme est double. D'abord, le natif tend ainsi une sorte de miroir à l'apprenant et lui renvoie une des interprétations "natives" possibles du sens que ses mots véhiculent. Ensuite, l'énoncé du natif est un échantillon particulièrement susceptible de se transformer en donnée dans la mesure où il représente pour l'apprenant une solution à un échec linguistique.

2.4. On remarquera que, dans cette tentative pour caractériser l'apprentissage, nous n'avons pas fait appel à la durée de la mémorisation. On peut en effet oublier ce que l'on a appris sans remettre en cause la réalité de l'apprentissage lui-même. Même si un apprentissage trop éphémère est d'une utilité douteuse, nous proposons, pour des raisons de méthode, de renoncer ici à voir dans la durée de la mémorisation un de ses traits essentiels. Nous parlerons d'apprentissage aussitôt qu'une nouvelle forme est intégrée dans un microsystème, qu'elle est traitée par l'apprenant comme un modèle à imiter et qu'elle contribue à l'accomplissement d'une tâche de communication. En revanche, que le mode d'intégration coïncide ou non avec la grammaire de la langue étrangère, que l'imitation soit réussie ou non, et que la tâche aboutisse ou non à son objectif, tout cela n'entre pas en considération dans la définition même de l'ap-

prentissage au sens de construction de connaissances. Il y a apprentissage dès qu'il y a développement des connaissances intermédiaires, indépendamment de la direction effective que prend ce développement. Ceci dit, il est clair qu'un apprentissage peut être plus ou moins approprié, c'est-à-dire adéquat à ses objectifs. Les notions de systématité, d'altérité et de fonctionnalité ont justement pour but de fonder l'autonomie (certes relative) des connaissances intermédiaires par rapport à la langue étrangère, autonomie qui signifie simplement que ces connaissances doivent être évaluées d'abord pour elles-mêmes, et ensuite seulement par rapport aux normes de la langue étrangère.

3. L'interaction verbale

Après cette réflexion sur l'apprentissage linguistique, nous proposerons quelques brèves remarques²⁰ sur l'interaction verbale exolingue en nous arrêtant sur les aspects qui semblent jouer un rôle dans l'apprentissage.

3.1. Nous avons considéré implicitement que toute interaction exolingue comporte un projet d'enseignement et d'apprentissage de la langue utilisée. Or il s'agit d'une figure particulière qui doit être distinguée des cas où seule importe le souci de communiquer. Nous continuerons cependant à employer exolingue dans le sens restreint que nous lui avons donné jusqu'ici.

3.2. Un des principes qui régit toute interaction est la conviction de chaque interlocuteur que son partenaire agit de manière sensée²¹. Appliqué à l'exolingisme, ce principe signifie que le locuteur natif, confronté à des problèmes de compréhension, traitera les énoncés opaques de l'apprenant non pas comme des séquences dénuées de sens, mais au contraire comme des tentatives, provisoirement malheureuses, pour produire un sens. Un second principe veut que les deux interlocuteurs collaborent spontanément à la reconstitution de ce sens. Ces deux principes conditionnent non seulement le déroulement de l'interaction, mais aussi l'apprentissage de la langue par interaction dans la mesure où ils rendent possible la négociation du sens et des formes.

3.3. De nombreux obstacles se dressent sur le chemin des interlocuteurs, et donc de nombreuses pannes. Par conséquent une de leurs activités collectives principales consistera à surmonter les obstacles et à réparer les pannes. Ces interventions auront un double objectif: d'abord assurer la communication, ensuite trouver les moyens nécessaires, ces moyens étant avant tout de nature verbale. Cette coïncidence momentanée mais réitérée entre une activité de type

²⁰ On trouvera des développements plus étendus dans PY (1995a et b).

²¹ Cf. GRICE (1979).

communicationnel et une activité de type cognitif est décisive, en ce sens qu'elle représente vraiment un point de contact entre communication et apprentissage. Cette rencontre donne naissance à des séquences conversationnelles dont les formes prototypiques et les variantes ont fait l'objet de nombreux travaux²².

Trouver les moyens nécessaires à la communication peut signifier deux choses. Dans le premier cas, ces moyens sont tirés des connaissances déjà acquises et disponibles. L'apprenant va faire fonctionner son interlangue et aboutira par ses propres moyens à une solution, correcte ou pas. Dans le second cas, ces moyens ne se trouvent pas en possession de l'apprenant. Il lui faut alors recourir à l'aide de l'interlocuteur natif qui, si tout va bien, proposera lui-même une solution. Si l'apprenant adhère explicitement à cette solution, il y aura prise de données grâce aux processus que nous avons décrits plus haut. Cette prise peut aboutir à un apprentissage si elle est intégrée aux connaissances intermédiaires.

4. Conclusions

Nous avons essayé de modéliser les relations entre communication exolingue et apprentissage en repérant quelques opérations cognitives à travers les traces qu'elles laissent dans le discours. Nous avons insisté sur l'intérêt que présentent de ce point de vue les séquences de résolution des pannes de l'interaction, tant pour les partenaires pédagogiques que pour les chercheurs. Nous avons le sentiment que les moyens discursifs utilisés de manière quasi-intuitives dans ces circonstances témoignent d'un savoir-faire didactique qui fait partie de notre compétence verbale. C'est pourquoi les travaux que nous avons relatés ici n'aboutissent pas à des recettes, mais à la description et à l'interprétation de phénomènes qui nous apparaissent comme tout à fait naturels. Nous espérons avoir enrichi les réflexions des lecteurs qui s'interrogent sur les relations de convergence qui existent entre la communication exolingue et l'apprentissage de la langue étrangère.

²² Pour une synthèse personnelle de ces travaux, cf. MATTHEY (à paraître). Cf. aussi la revue *AILE* (*Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*), publié par l'Association ENCRAGES, Université de Paris VIII.

Bibliographie

- BANGE, P. (1987): "La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue", Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11.-5.12 1987).
- BOGAARDS, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier et Didier (coll. LAL).
- BOURGUIGNON, Ch., JEANNERET, T., MATTHEY, M., PY, B. et RAGOT, A.-M. (sous presse): *Recherche sur l'application des "Adaptations" des programmes de l'Etat dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste, axe psycholinguistique*, Aoste, IRRSAE.
- BUTZKAMM, W. (1992): "Über das Zusammenspiel von sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation", in JUNG, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Bern, Lang, 33-44.
- CORDER, S.P. (1973): *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DEPREZ, Ch. (1994): *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier (Collection CREDIF essais).
- DUCROT, O., TODOROV, T. (1972): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- GAJO, L., P. KOCH, L. MONDADA (1995): "Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires", *Langage et société*, 72, 27-49.
- GENTILHOMME, Y. (1985): *Essai d'approche microsystemique, théorie et pratique: application dans le domaine des sciences du langage*, Berne, Lang.
- GRICE, H.P. (1979): "Logique et conversation", *Communications* 30, 57-72.
- KRASHEN, S.D. (1985): *The input hypothesis : issues and implications*, London, Longman.
- LUDI, G., B. PY (éd) (1994): *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'âge d'homme.
- LUDI, G. (1995): "Représentations lexicales floues et construction interactive du sens", in MONDADA, L. (éd.) (1995), 95-109.
- MARTINET, A. (1970): *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.
- MATTHEY, M. (1995): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Neuchâtel, Faculté des Lettres.
- MONDADA, L. (éd.) (1995): "Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles", *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, 7, Université de Lausanne.
- PY, B. (1993): "L'apprenant et son territoire", *AILE* 2, 9-24.
- PY, B. (1995a): "Interaction exolingue et processus d'acquisition", Lausanne, *Cahiers de l'Institut de linguistique et des Sciences du langage*, 7, 159-175.
- PY, B. (1995b): "Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme", *Cahiers de praxématique*, 25, 79-95.
- SCHERFER, P. (1994): "Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens", in BÖRNER, W., VOGEL, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Gunter Narr, 185-215.

Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues

Daniel GAONAC'H

Abstract

Several tests with forecasting ambitions make use of performances in some elementary verbal tasks (lexical identification, immediate memory...) as a criterion of the future success in complex verbal activities (comprehension or production), as well in first as in second language. The present paper investigates the theoretical and empirical foundations of the underlying reasoning. They are mainly concerned, in the second language domain, by the degree in which some basic processes are automatized, and by the efficiency of the phonological representations formed in working memory. This analysis, from a didactical point of view, brings the question of the weighting of automatisms, and of the articulation of implicit and explicit processes in foreign languages acquisition.

Les activités mentales complexes, telles que les activités de langage, impliquent la mise en oeuvre de traitements multiples, qui sont réalisés de manière interactive, dans le cadre d'une visée globale (la lecture-compréhension par exemple). Nous souhaitons examiner l'hypothèse que, parmi l'ensemble des processus cognitifs impliqués dans les activités de langage, il en existe qui, sans nécessairement contribuer directement à la réussite de l'activité en cours, constitueraient la base du fonctionnement d'un certain nombre d'autres processus impliqués directement. Il s'agit donc de déterminer quels processus cognitifs "de base" seraient susceptibles de déterminer la réussite ultérieure dans l'acquisition et l'utilisation des langues.

Si notre objectif est d'examiner cette hypothèse pour ce qui concerne l'acquisition des langues secondes, notre raisonnement s'appuiera en partie sur des données relatives à la langue maternelle. Quelques travaux maintenant classiques peuvent être évoqués pour fonder ce raisonnement.

Des capacités verbales élémentaires en langue maternelle?

Dans les années 70, HUNT a établi quelques critères simples susceptibles de servir de diagnostic par rapport à la réussite ultérieure dans des épreuves verbales complexes (voir notamment HUNT, LUNNEBORG et LEWIS, 1975; HUNT, 1978, 1980). L'objectif était notamment de simplifier l'examen des capacités verbales à l'entrée des *Colleges* américains. HUNT a ainsi mis en évidence l'existence de capacités élémentaires de "manipulation des éléments de la langue", qui constituent d'excellents prédicteurs de la réussite dans des

épreuves verbales complexes (compréhension et production). Ces capacités sont atteintes, par exemple, dans des épreuves comme:

- l'identification lexicale;
- la mémorisation immédiate d'une série d'items;
- la recherche en mémoire d'un élément dans un ensemble;
- la production d'éléments associés au plan sémantique.

Outre l'aspect "appliqué" de ces travaux, leur impact théorique a été important, puisqu'ils conduisaient à mettre l'accent sur des capacités élémentaires qui interviendraient à titre de "composantes" des activités de langage. Notons de suite qu'on retrouve un raisonnement du même type dans la construction de tests pronostic de l'acquisition d'une langue étrangère, tel que le MLAT proposé par CARROLL (1979, 1985).

Dans une perspective très différente, beaucoup de travaux de cette dernière décennie dans le domaine de la lecture en langue maternelle mettent l'accent sur la nécessité que soient bien établis (et en particulier fortement automatisés) des processus élémentaires tels que la segmentation phonémique ou syllabique, ou l'exploitation d'analogies orthographiques, conditions nécessaires à l'établissement d'une correspondance grapho-phonémique efficace (voir par exemple MORAIS, ALEGRIA et CONTENT, 1987; LIBERMAN et SHANKWEILER, 1989).

On connaît les nombreux débats, souvent passionnés, suscités par ces analyses à propos de l'apprentissage de la lecture. Ils reprennent parfois les débats anciens sur l'approche analytique / globale de cet apprentissage. Même si l'on admet que ces débats sont quelque peu dépassés, au profit d'une approche clairement interactive des processus liés à l'activité de lecture, les implications didactiques d'une telle approche restent largement problématiques: quelles activités sont susceptibles de permettre l'entraînement de ces processus élémentaires? à quel moment, dans l'évolution des apprentissages, de tels entraînements doivent-ils être réalisés? comment peut-on assurer une articulation efficace entre l'ensemble des processus impliqués dans une même activité? Pris dans sa généralité, le problème revient à se demander s'il faut concevoir les activités didactiques en référence aux objectifs globaux d'une activité de langage, ou en référence à la variété des processus cognitifs qui permettent d'atteindre ces objectifs (STANOVICH, 1980).

Sur quelles données peut-on se fonder pour argumenter en faveur de l'existence de processus cognitifs de base dans le domaine des langues secondes? On évoquera ici deux séries de données: l'une sur le degré

d'automatisation de certains traitements, notamment lexicaux; l'autre sur le rôle de certaines représentations en mémoire de travail.

Le degré d'automatisation des traitements lexicaux en L2

FAVREAU et SEGALOWITZ (1983) ont étudié les effets de "préparation sémantique" (*priming*) en comparant la langue dominante (LD) et la langue non dominante (LND) chez des sujets bilingues (canadiens). La préparation sémantique consiste à présenter successivement deux items lexicaux, la tâche du sujet portant sur le second (tâche d'identification, de dénomination, de décision lexicale): on montre que l'existence d'un lien sémantique entre le premier mot (amorce) et le second (cible) facilite le traitement du second. Favreau et Segalowitz ont montré que de tels effets existent aussi bien en LND qu'en LD, sauf lorsque le délai entre la présentation de chacun des deux mots (amorce et cible) est très court, ce qui est interprété comme un déficit d'automatisation de l'accès lexical (activation de représentations lexicales à partir de l'amorce).

On peut aussi obtenir dans ces situations, sous l'effet d'une consigne d'inhibition (on indique au sujet qu'il n'y aura pas de lien entre les deux mots successifs), un effet de *priming* négatif, à condition toutefois qu'il y ait un délai suffisant entre la présentation des deux mots: on a donc affaire en ce cas à un traitement *contrôlé*, qui présente les mêmes caractéristiques pour les deux langues. Si par contre le délai entre les deux mots est très court, on retrouve des effets de *priming* positifs, indice d'un fonctionnement *automatisé*, mais uniquement alors dans le cas de la LD.

On peut ainsi considérer, pour résumer ces résultats, que chez des sujets bilingues qui peuvent faire preuve de performances équivalentes dans les deux langues pour des situations habituelles, la présence de contraintes temporelles fortes conduit à mettre en évidence des différences importantes dans l'efficacité de certains processus de base: des traitements lexicaux fortement automatisés dans une langue le sont beaucoup moins dans l'autre langue, et relèvent alors d'activités contrôlées, donc plus coûteuses.

Dans l'expérience de DORNIC (1979), les sujets doivent retenir 1, 2 ou 3 "cibles" (chaque cible est un nombre de 2 chiffres), dont ils doivent ensuite rechercher la présence dans une série de nombres présentés par écrit, soit sous la forme de symboles numériques, soit sous la forme des mots correspondant à ces symboles. On montre que le temps de recherche (déterminer la présence de la ou des cible(s)) est fonction du nombre de cibles, mais cet effet est nettement plus fort, chez des bilingues, en langue non dominante qu'en langue dominante. De

plus, cet effet est plus marqué lorsqu'on traite des symboles numériques que lorsqu'on traite des éléments lexicaux: il est vraisemblable qu'à partir des symboles numériques les sujets tendent à activer de manière prioritaire des représentations verbales liées à la langue dominante, ce qui rend l'exécution de la tâche moins efficace lorsque les cibles ont été présentées en langue non dominante.

On peut montrer aussi que le traitement des constituants d'éléments lexicaux est moins efficace en langue non dominante. Dans une expérience de FAVREAU, KOMODA et SEGALOWITZ (1980), on présente au sujet, par écrit, une suite de lettres, dont certaines constituent un mot de la langue, d'autres non. On présente ensuite une lettre isolée: le sujet doit décider si celle-ci était un des éléments de la suite présentée antérieurement. L'efficacité des sujets (vitesse et exactitude de la décision) est meilleure pour les mots que pour les pseudo-mots. Cette différence est plus forte en langue dominante qu'en langue non-dominante, mais la supériorité de la langue dominante se trouve atténuée si l'on augmente le temps de présentation des stimulus-cibles.

En résumé, tous ces travaux (pour une synthèse plus détaillée, voir GAONAC'H, 1990a, b) tendent à montrer que, chez des sujets bilingues qui ont des performances très proches dans l'une et l'autre langue, il peut apparaître des différences dans la mise en oeuvre de certains processus élémentaires lorsque des contraintes temporelles fortes pèsent sur l'activité en cours. Des processus fortement automatisés dans la langue dominante, qui donc peuvent être réalisés y compris dans des conditions de contrainte temporelle, peuvent n'être que faiblement automatisés en langue non dominante, et donc nécessiter un contrôle procédural incompatible avec les contraintes temporelles imposées par la tâche. Cette analyse est corroborée par des données selon lesquelles la réalisation d'une tâche surajoutée (réagir, par exemple, à des signaux lumineux) ne perturbe pratiquement pas la réalisation d'une tâche principale (par exemple mémoriser des mots) lorsqu'elle est réalisée dans la langue dominante du sujet, alors qu'elle perturbe fortement la réalisation de cette même tâche dans la langue non dominante (DORNIC, 1980).

Le rôle des représentations phonologiques en mémoire de travail

Plusieurs travaux récents ont pu mettre en évidence l'existence d'un lien fort entre le développement de certaines compétences linguistiques, notamment lexicales, et les capacités de mémoire immédiate verbale. Ces résultats, pour être correctement interprétés, doivent être replacés dans le cadre d'un modèle

particulièrement prégnant dans le domaine de la "mémoire de travail": le modèle de BADDELEY.

En langue maternelle tout d'abord, GATHERCOLE et BADDELEY (1989) ont montré qu'une estimation de la mémoire à court-terme verbale d'enfants âgés de 4 ans constitue un excellent prédicteur de la taille du vocabulaire connu par ces enfants un an plus tard. Dans cette recherche, la mémoire à court-terme est estimée à partir d'une épreuve de répétition d'une liste de pseudo-mots (il s'agit de suites de lettres conformes aux modes habituels de constitution des mots dans la langue, mais ne constituant pas effectivement un élément du lexique: pour les enfants, il s'agit en quelque sorte de la répétition de mots inconnus, et dont l'expérimentateur peut être sûr qu'ils ne sont connus d'aucun des enfants). Les mêmes auteurs (1990) ont montré l'existence d'une relation entre la répétition de pseudo-mots par des enfants et l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau (apprentissage de noms non familiers). La répétition de pseudo-mots n'a par contre aucun lien avec l'apprentissage associatif de noms familiers (apprendre à relier deux par deux des mots déjà connus).

On sait que la lecture de pseudo-mots (à travers des critères comme l'exactitude de leur répétition, ou encore le temps de réaction de leur dénomination) est souvent considérée également comme un excellent prédicteur de l'acquisition de la lecture. Dans ce cas, la lecture de pseudo-mots est supposée mettre en oeuvre de manière privilégiée des processus de correspondance grapho-phonologique, autrement dit de constitution efficace de représentations phonologiques sur la base d'informations graphémiques. La notion de "représentation phonologique" doit être comprise ici, dans le cadre de la théorie de la mémoire de travail élaborée par BADDELEY (1986, 1993), comme le contenu d'une "boucle phonologique" chargée de maintenir de manière transitoire des informations sur la base de leurs propriétés phonologiques. S'agissant de l'acquisition d'un vocabulaire nouveau, de signification inconnue ou mal connue du sujet, ou sans signification dans le lexique connu (pseudo-mots), la boucle phonologique serait particulièrement utile à la mise en mémoire des éléments de ce vocabulaire, dans l'attente de pouvoir constituer des représentations lexicales fondées sur la signification. Lorsque le sujet doit par contre réaliser un apprentissage qui peut être fondé sur la signification de mots connus (apprentissage associatif de noms familiers, dans le cas de l'expérience de BADDELEY et GATHERCOLE), la boucle phonologique devient peu pertinente: ce sont d'autres processus, d'ordre notamment sémantiques, qui entrent alors en jeu.

Des travaux relevant de la neuropsychologie permettent d'étayer, en termes de dissociation, le raisonnement que nous venons de présenter sous forme de relation. Les études de BADDELEY, PAPAGNO et VALLAR (1988), et de VALLAR et PAPAGNO (1993) sont fondées sur la comparaison de deux sujets, PV (atteinte d'un déficit acquis de la mémoire immédiate phonologique), et FF (atteinte d'un retard mental lié au syndrome de DOWN). Ces auteurs ont comparé les performances de ces sujets, et de sujets contrôles (tous de langue maternelle italienne), dans deux situations différentes:

- * l'apprentissage associatif de couples de mots italiens présentés oralement;
- * l'apprentissage associatif de couples mot italien - mot russe (la langue russe étant inconnue des sujets), également présentés par oral.

L'analyse des résultats montre que PV a des performances identiques à celles des sujets contrôles pour la première tâche, alors que les performances de FF sont fortement déficitaires pour cette même tâche. A l'inverse, pour la seconde tâche les performances de FF sont quasi normales, alors que PV n'arrive ici à aucun apprentissage.

PV ne présente donc pas de déficit dans l'apprentissage de paires de mots; elle est par ailleurs capable de traiter correctement des pseudo-mots (lecture, répétition). Elle est par contre incapable d'établir des liens associatifs entre des mots et des pseudo-mots à l'oral. A l'inverse, FF présente de graves déficiences dans l'établissement de liens associatifs entre mots connus (sur la base donc de leurs caractéristiques lexicales), alors que l'établissement de liens entre mots et pseudo-mots (sur la base, peut-on penser, de caractéristiques phonologiques) peut être réalisé correctement par ce sujet.

Chez des sujets normaux, cette dissociation peut être retrouvée par l'intermédiaire d'une technique de tâche ajoutée (PAPAGNO, VALENTINE & BADDELEY, 1991). Chez des adultes italiens apprenant le russe ou l'espagnol, on introduit une activité de "suppression articulatoire": le sujet, tout en réalisant l'apprentissage sur la base d'un matériel écrit, doit répéter de manière constante une même syllabe, ce qui empêche toute activité d'articulation explicite ou implicite du matériel à apprendre. On montre qu'une telle tâche ajoutée gêne considérablement l'apprentissage d'un vocabulaire étranger, alors qu'elle ne gêne nullement l'apprentissage de paires associées en langue maternelle. Cet effet est d'autant plus fort que le matériel est peu familier au plan phonologique, et que la nature du matériel utilisé rend impossible le recours à des associations sémantiques.

Des raisonnements de ce type, et dans le cadre toujours de la théorie de la mémoire de travail de BADDELEY, sont exploités par SERVICE (1992, 1994) à propos de l'acquisition scolaire d'une langue étrangère. Elle montre notamment que la capacité à recopier ou répéter des pseudo-mots anglais (par des enfants finnois) constitue un excellent prédicteur de l'acquisition de l'anglais langue-étrangère par ces mêmes enfants deux ans et demi plus tard. SERVICE montre de plus que cette prédiction fondée sur le traitement de pseudo-mots est indépendante de la réussite en mathématiques, alors que les performances dans des épreuves verbales de nature syntaxique sont corrélées de manière identique avec la réussite en anglais et la réussite en mathématiques.

Une autre manière de raisonner, sur des bases théoriques proches, consiste à rechercher des liens entre la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et d'éventuels déficits en langue maternelle. Les travaux de SPARKS et GANSCHOW (1993a, b) prennent en compte de telles différences interindividuelles. Il s'agit d'étudiants, classés en deux populations, selon qu'ils sont en situation de réussite ou d'échec dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On montre que les étudiants en situation d'échec présentent également des déficits dans la lecture de pseudo-mots en langue maternelle (c'est-à-dire de pseudo-mots construits selon les normes orthographiques de la langue maternelle des sujets), dans des épreuves de segmentation phonémique en langue maternelle, et dans des épreuves d'orthographe en langue maternelle. On notera qu'il s'agit là de critères maintenant classiques dans la détection de certains déficits de lecture, y compris chez l'adolescent et l'adulte, et l'existence d'un tel lien est confirmé dans l'étude de SPARKS et GANSCHOW par une étude du dossier scolaire des sujets en échec dans la langue étrangère: alors que ces étudiants présentent des performances globales en langue maternelle (pas de difficulté notable dans leur scolarité récente), un historique approfondi permet dans la plupart des cas de retrouver des troubles anciens dans le domaine de la lecture et de l'orthographe. On notera aussi que les difficultés rencontrées en langue étrangère relèvent principalement, chez cette population de sujets, de tâches phonologiques et syntaxiques, et qu'elles apparaissent peu dans des épreuves sémantiques (compréhension globale).

Pour synthétiser l'ensemble de ces travaux, on peut tenter d'esquisser ce que serait dans ce cadre une théorie de l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère. Cette acquisition suppose la constitution en mémoire à long-terme d'une représentation stable d'une séquence de sons, liée à d'autres types de représentations (sémantiques, morpho-syntaxiques...). On peut supposer que cette séquence, qui spécifie l'exemple particulier qui doit être acquis, fait l'objet

d'abord, avant la construction d'une représentation stable, d'une représentation transitoire qui sert de référence durant la constitution des liens avec d'autres représentations, qui, elles, sont en grande partie déjà stabilisées (car non spécifiques de cet exemple particulier). Ces représentations transitoires auraient donc pour rôle d'éviter le déclin de la trace spécifique portant sur le matériau nouveau à acquérir, et à cette fin devraient pouvoir s'appuyer sur des représentations multiples et redondantes (articulatoires, acoustiques, phonologiques).

La liaison mémoire à court-terme / mémoire à long-terme

On doit concevoir cependant, de ce point de vue, que ces représentations transitoires, qui relèvent du fonctionnement d'une mémoire de travail, ont cependant à s'appuyer, pour être efficaces, sur des propriétés linguistiques qui relèvent, elles, de la mémoire à long-terme. On sait en effet maintenant qu'il existe des liens étroits entre mémoire à court-terme et mémoire à long-terme (ce que ne prévoyaient pas les théories classiques de la mémoire, se rattachant notamment au modèle d'ATKINSON et SHIFFRIN, 1968). Le degré de familiarité d'un matériau à mémoriser (propriété relevant donc de la mémoire à long-terme) est en effet un facteur important des performances en mémoire à court-terme, ce qui explique que l'empan mnémonique soit meilleur pour des mots réels que pour des pseudo-mots (BROWN et HULME, 1991), ou encore que la répétition de pseudo-mots soit d'autant meilleure que la construction de ces pseudo-mots est conforme aux caractéristiques de la langue du sujet (SERVICE, 1992).

BROWN et HULME (1992) montrent aussi que l'empan mnémonique sous suppression articulatoire n'est jamais nul, mais qu'il est alors réduit à 3-4 éléments. Cette donnée montre qu'on ne peut attribuer entièrement les capacités de mémoire immédiate à la boucle phonologique, et qu'une partie de l'empan pourrait être liée à des propriétés de la mémoire à long-terme. Cette analyse pourrait constituer une interprétation plausible de la réduction de l'empan lorsqu'on travaille en langue étrangère: 4 à 6 éléments (selon le degré de maîtrise de la langue par le sujet), contre 7-8 éléments en langue maternelle: cette réduction correspondrait à la contribution de la mémoire à long-terme (c'est-à-dire des connaissances permanentes portant sur les caractéristiques spécifique de la langue utilisée) à l'activité de mémorisation à court-terme. BROWN et HULME montrent en effet que la suppression articulatoire réduit l'empan de mémoire dans les mêmes proportions en langue maternelle et en langue étrangère. Ils montrent par ailleurs que l'entraînement dans une langue

étrangère, comme l'entraînement au traitement de pseudo-mots, conduisent à une augmentation de l'empan résiduel sous suppression articulatoire.

Conclusion : implicite / explicite, automatisé / contrôlé dans l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère

Dans la théorie de KRASHEN (1981), aussi souvent citée que contestée (à moins que ce ne soit l'inverse), on établit une distinction tranchée entre apprentissage (activité explicite), et acquisition (qui correspond à des processus inconscients de structuration des phénomènes langagiers, aboutissant à la maîtrise implicite des structures syntaxiques). Pour KRASHEN, il y a indépendance entre ces deux modes de traitement de la langue, le second se trouvant favorisé par la communication naturelle dans la langue-cible.

Cette opposition, et cette hypothèse d'indépendance, nous semblent poser problème, à la fois du point de vue du psychologue, et du point de vue du didacticien. On peut notamment argumenter, sur la base de la théorie et des travaux d'ANDERSON (1983), qu'il existe une forte articulation entre connaissances déclaratives (assimilables à des processus implicites) et connaissances procédurales (assimilables à des processus explicites, ou en tous cas explicites): dans le modèle d'ANDERSON, les connaissances procédurales sont le résultat d'une "compilation" de connaissances déclaratives. Ce passage du déclaratif au procédural laisse donc présupposer une dépendance de la mise en oeuvre par rapport à la maîtrise des règles correspondantes. Une telle analyse trouve un solide équivalent didactique dans les travaux classiques de SHARWOOD SMITH (1981), ou dans les études plus récentes de ELLIS (1993) ou de MICHAS et BERRY (1994), qui argumentent en faveur d'une articulation forte entre apprentissage conscient de règles et automatisation de la mise en oeuvre de ces règles.

Les travaux auxquels nous nous sommes référé conduisent cependant à mettre en valeur le fait que certains processus en principe fortement automatisés peuvent avoir d'emblée un poids important dans l'efficacité de la mise en oeuvre d'une langue étrangère. Ils conduisent donc à se demander si cette automaticité ne constitue pas un *prérequis*, et non une conséquence ultime, de processus plus complexes, qui relèveraient eux d'un contrôle procédural.

En d'autres termes, se pose ici le problème de savoir ce qu'il est prioritaire d'entraîner dans une langue étrangère. La thèse défendue par BIALYSTOK (BIALYSTOK et RYAN, 1985; BIALYSTOK, 1990), bien qu'antérieure à la plupart des travaux sur lesquels nous nous sommes appuyé, prend en compte la

distinction entre processus contrôlés (ce qui ne signifie pas nécessairement conscients) et processus automatisés. Si une instance de contrôle est toujours nécessaire pour la mise en oeuvre d'une activité de langage, les données de BIALYSTOK sur les différences individuelles dans l'efficacité des activités de langage conduisent à accorder un poids plus important, en langue étrangère qu'en langue maternelle, au degré d'automatisation des processus impliqués dans ces activités:

- * en langue maternelle, les différences individuelles sont principalement liées aux capacités de contrôle (et aussi d'analyse explicite);
- * en langue étrangère, les différences individuelles portent surtout sur le degré d'automatisation des processus de base; les capacités de contrôle n'interviennent qu'en complément, lorsque les processus de base sont suffisamment automatisés.

Ce raisonnement est fondé notamment, ce qui rejoint le corps de notre analyse proposée dans le présent article, sur l'analyse des corrélations entre performances de compréhension et capacités de mémoire de travail verbale. De telles corrélations sont observées dans tous les cas, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Mais elles disparaissent, en langue maternelle, lorsqu'on neutralise l'intelligence, ce qui indique que les capacités de raisonnement peuvent constituer un facteur déterminant à la fois les performances de compréhension et les performances de mémoire. Elles sont par contre maintenues, en langue étrangère, lorsqu'on neutralise l'intelligence. On peut donc penser que ce qui est alors pertinent est un "processus de base", spécifique de la mémoire de travail, dont la vitesse d'exécution, c'est-à-dire le degré d'automatisation, constituerait un facteur déterminant de l'efficacité de l'activité globale de compréhension.

Références

- ANDERSON, J.R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ATKINSON, R.C., & SHIFFRIN, R.M. (1968): "Human memory: a proposed system and its control processes". In K.W. SPENCE & J.T. SPENCE (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 2). New York: Academic Press.
- BADDELEY, A. (1986): *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- BADDELEY, A. (1993): *La mémoire humaine: théorie et pratique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- BADDELEY, A.D., PAPAGNO, C., & VALLAR, G. (1988): "When long-term learning depends on short-term storage". *Journal of Memory and Language*, 27, 586-595.
- BIALYSTOK, E. (1990): "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". In D. GAONACH (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive* (pp. 50-58). Paris: Hachette.
- BIALYSTOK, E., & RYAN, E. (1985): "A metacognitive framework for the development of first and second language skills". In D.L. FORREST-PRESSLEY, G.E. MACKINNON & T.G. WALLER (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 207-245). Orlando: Academic Press.
- BROWN, G.D.A., & HULME, C. (1992): "Cognitive psychology and second language processing: the role of short-term memory". In R.J. HARRIS (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 105-121). Amsterdam: North-Holland.
- CARROLL, J. (1979): "Psychometric approaches to the study of language abilities". In C.J. FILLMORE, D. KEMPLER & W.S.-Y. WANG (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp.13-31). New York: Academic Press.
- CARROLL, J. (1985): "Second language abilities". In R. STERNBERG (Ed.), *Human abilities: an information processing approach* (pp. 83-102). New York: Freeman.
- DORNIC, S. (1979): "Information processing and bilingualism". *Psychological Research*, 40, 329-348.
- DORNIC, S. (1980): "Noise and language dominance". In J.V. TOBIAS, G. JANSEN & W.D. WARD (Eds.), *Noise as a public health problem*. Rockville/ The American Speech Language-Hearing Association.
- ELLIS, N. (1993): "Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge". *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- FAVREAU, M., KOMODA, M.K., & SEGALOWITZ, N.S. (1980): "Second language reading: implications of the word superiority effect in skilled bilinguals". *Canadian Journal of Psychology*, 4, 370-381.
- FAVREAU, M., & SEGALOWITZ, N.S. (1983): "Automatic and controlled processes in the first- and second- language reading of fluent bilinguals". *Memory and Cognition*, 11, 565-574.
- GAONACH, D. (1990a): "La gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère". *Revue de Phonétique Appliquée*, 95-96-97, 165-184.
- GAONACH, D. (1990b): "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". In D. GAONACH (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive* (pp. 41-49). Paris: Hachette.
- GATHERCOLE, S.E., & BADDELEY, A.D. (1989): "Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study". *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- GATHERCOLE, S.E., & BADDELEY, A.D. (1990): "The role of phonological memory in vocabulary acquisition: a study of young children learning new names". *British Journal of Psychology*, 81, 439-454.
- HUNT, E. (1978): "Mechanisms of verbal ability". *Psychological Review*, 85, 109-130.
- HUNT, E. (1980): "The foundations of verbal comprehension". In R.E. SNOW, P.A. FEDERICO & W.E. MONTAGUE (Eds.), *Aptitude, learning and instruction* (vol. 1). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HUNT, E., LUNNEBORG, C., & LEWIS, J. (1975): "What does it mean to be high verbal?" *Cognitive Psychology*, 7, 194-227.

- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- LIBERMAN, I., & SHANKWEILER, D. (1989): "Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction". In L. RIEBEN & C.A. PERFETTI (Eds.), *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- MICHAS, I.C., & BERRY, D.C. (1994): "Implicit and explicit processes in a second-language learning task". *European Journal of Cognitive Psychology*, 6, 357-381.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J., & CONTENT, A. (1987): "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- PAPAGNO, C., VALENTINE, T., & BADDELEY, A. (1991): "Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning". *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.
- SERVICE, E. (1992): "Phonology, working memory, and foreign-language learning". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21-50.
- SERVICE, E. (1994): "Contribution des codes mémoriels à l'apprentissage lexical". *Aile*, 3, 147-160.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics*, 2, 159-168.
- SPARKS, R., & GANSCHOW, L. (1993a): "Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning". *The Modern Language Journal*, 77, 289-302.
- SPARKS, R., & GANSCHOW, L. (1993b): "The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis". *The Modern Language Journal*, 77, 58-74.
- STANOVICH, K. (1980): "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- VALLAR, G., & PAPAGNO, C. (1993): "Preserved vocabulary acquisition in Down's syndrome: the role of phonological short-term memory". *Cortex*, 29, 467-483.

L'acquisition du langage : comparer pour généraliser

Michèle KAIL

Abstract

On the basis of a large set of studies on off-line sentence comprehension in children and adults conducted in various languages, the first part of the article examines the impact and limits of the main processing principles of the Competition Model: cue validity, cue competition, cue cost and canonicity. Special attention is devoted to a principle we have previously proposed - the Locality Processing Principle - to capture the fact that in these languages children learn to rely more on costless cues, i.e. local ones. Current research focusing on on line sentence processing in highly inflected languages such as Greek, Moroccan Arabic and to a less extent French, highlight some new sequential and temporal constraints on cue perceptibility and cue assignability which determine the integration of linguistic cues in real time.

Introduction

L'enfant qui acquiert sa langue maternelle doit être capable d'identifier les divers composants des énoncés ainsi que leurs liaisons syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. En d'autres termes, il s'agit donc pour lui de construire l'ensemble des relations de correspondance entre les formes linguistiques et les diverses fonctions. Pour ce faire, il dispose de certains indices tels que l'ordre des mots, les flexions, les contours intonatifs. L'une des questions centrales pour toute théorie de l'acquisition est de comprendre comment l'enfant parvient à déterminer les principales fonctions sémantiques, pragmatiques ou syntaxiques, étant donné que d'une part, dans les situations naturelles de communication, les divers indices évoqués entrent dans des relations d'interaction complexes et que d'autre part, les langues naturelles se caractérisent par certains recouvrements des formes et des fonctions. Il est en effet tout à fait exceptionnel de voir une forme unique associée à une unique fonction, de sorte que les formes du langage sont plurifonctionnelles et que les mêmes fonctions peuvent prendre une pluralité de formes. Notons au passage que les relations forme-fonction varient d'une langue à l'autre. Une autre question cruciale pour toute théorie de l'acquisition du langage est d'évaluer si et comment la structure de la langue à acquérir affecte le processus d'apprentissage lui-même. Alors que la recherche d'universaux constitue une entreprise classique en linguistique, ce n'est véritablement qu'à partir des années 1980 que la psycholinguistique s'est engagée sous l'influence de SLOBIN (1973; 1980; 1985) dans de nouvelles problématiques comparatives, exploitant judicieusement la diversité des langues pour tester des hypothèses sur l'acquisition du langage ou sur son traitement par l'adulte qui ne peuvent l'être en référence à une langue unique.

L'exposé qui suit est d'abord centré sur les acquis obtenus par un ensemble de travaux réalisés dans le cadre d'un modèle général du traitement de l'information linguistique qui place la variabilité des langues au centre de son architecture: le Modèle de Compétition élaboré par BATES et MACWHINNEY (1982; 1989). Après avoir souligné, dès la parution de sa première formulation, l'intérêt d'un tel modèle pour l'acquisition du langage (KAIL, 1983 a & b), nos propres travaux ainsi que ceux d'autres chercheurs ont contribué à une version enrichie du modèle.

La seconde partie de cet article présentera certaines des extensions plus récentes du modèle telles que les nouvelles contraintes introduites par le traitement des énoncés en temps réel.

I. Modèle de Compétition et traitement comparatif des phrases simples

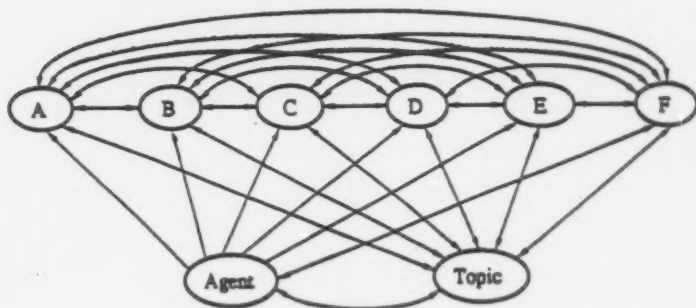
1. Compétition et validité des indices

Le Modèle de Compétition (BATES & MACWHINNEY, 1982; MACWHINNEY, 1987; MACWHINNEY & BATES, 1989) est un modèle de la performance intégrant propositions linguistiques et psycholinguistiques. Au plan linguistique, les grammaires fonctionnelles (par ex. LAKOFF & THOMPSON, 1975; LI & THOMPSON, 1976; GIVON, 1979; 1984) servent de cadre de référence. Le point de vue fonctionnaliste soutient qu'il n'y a d'autre compétence que la compétence performative. Les stratégies perceptives, sémantiques, pragmatiques sont représentées directement dans la grammaire, c'est à dire dans la description des éléments, catégories et opérations qui constituent un niveau d'articulation entre les significations et les formes de surface spécifiques d'une langue donnée. Au plan psycholinguistique, l'emphase mise sur les stratégies de traitement s'inscrit dans la tradition impulsée par BEVER (1970) alors que la nécessité de valider les prédictions du modèle dans des langues très diverses relève de la perspective comparative inaugurée par SLOBIN (1973; 1985). La notion de **compétition**, loin d'être restreinte au traitement des unités linguistiques, est à l'oeuvre dans d'autres domaines de la cognition tels que perception (MASSARO & COHEN, 1983), catégorisation (ROSCH & MERVIS, 1975). Ce serait donc un des intérêts de ce modèle que de s'apparenter à une famille plus étendue de modèles du traitement de l'information et de s'enraciner dans la tradition psychologique qui s'intéresse à l'articulation des systèmes de stimuli et des systèmes de réponses. Caractérisé par les auteurs eux-mêmes de modèle connexionniste (MACWHINNEY, 1987; MACWHINNEY & BATES, 1989; MACWHINNEY, 1991) ce modèle décrit tant l'état stable du langage de l'adulte que les étapes de son

développement comme déterminés par les propriétés statistiques de l'input linguistique dans une perspective où l'organisme est censé s'adapter à de telles propriétés.

S'il n'est pas question de développer dans les limites de cet article tous les aspects du modèle, on retiendra la notion centrale de compétition. Dans les langues naturelles quatre types d'informations sont disponibles pour l'interprétation des phrases: a) les items lexicaux; b) les marques morphologiques sur les lexèmes; c) l'ordre des mots; d) les contours intonatifs. En dépit de ses ressources limitées le système de traitement doit intégrer les divers aspects de l'information sémantique: la référence à des objets spécifiques et des actions, la référence aux qualités de ces objets et actions ainsi que les relations casuelles entre les référents. Le système doit aussi traiter l'information pragmatique: l'intention du locuteur, le statut des interlocuteurs, l'information ancienne et nouvelle, l'information topicalisée, les présupposés de l'énoncé. Etant donnée la limitation du canal acoustico-articulatoire, toutes ces fonctions entrent dans une relation de compétition lors de l'accès au système de traitement. Cette compétition est résolue de manière différente selon les langues. Schématiquement deux classes de solution sont possibles. Dans la première, certaines procédures sont spécialisées pour certaines fonctions: par exemple le grec ou le hongrois utilisent l'affixation des items lexicaux pour marquer les rôles, de sorte que l'ordre des mots et la prosodie peuvent être utilisés pour marquer la topicalisation et la mise en emphase. En anglais, au contraire, c'est l'ordre des mots qui est utilisé pour marquer les rôles, mais aussi l'information ancienne et l'information nouvelle. Dans la seconde, une même procédure linguistique de surface se voit assigner plusieurs fonctions sous-jacentes par exemple, la catégorie de surface "sujet". Dans les langues à cas et l'anglais (FILLMORE, 1968) on peut distinguer: a) le sujet de surface (le nom qui s'accorde en genre et en nombre avec le verbe; b) le rôle d'agent; c) le rôle de thème. Dans les discours, les agents tendent à être aussi les thèmes, de sorte que l'attribution de la position privilégiée de sujet à la fois à l'agent et au thème résulte d'une coalition.

Figure 1: Structure du sujet dans le modèle de compétition
(adapté de MACWHINNEY & BATES, 1989)



A - Position préverbale	C - Accord verbal	E - pas d'accent
B - Position initiale	D - Cas nominatif	F - Déterminant défini

Dans le Modèle de Compétition, à tout lien entre une forme et une fonction se trouve associée une pondération. Pour une fonction donnée, on essaie de préciser quantitativement le poids de chaque élément dans la coalition de surface et le degré de cohésion des éléments entre eux. Propriété subjective de l'organisme, le poids d'un indice est la probabilité qu'il affecte à une information donnée pour assigner telle ou telle fonction.

Le concept de **validité** constitue la notion la plus centrale eu égard aux prédictions empiriques du modèle de compétition. Initialement, la validité d'un indice intègre deux composantes distinctes (MACWHINNEY, PLÉH & BATES, 1985): la **disponibilité** (availability), i.e. le fait que l'indice soit présent à chaque fois qu'on en a besoin et la **fiabilité** (reliability) i.e. le fait que sa prise en compte conduise à une interprétation correcte. Ces deux notions ont reçu une traduction quantitative (MCDONALD, 1984). La disponibilité reflète le taux de cas où l'indice est présent sur le nombre total de cas dans le domaine. Par exemple, la disponibilité de l'indice position préverbale est très élevée en anglais, mais relativement faible en italien. La fiabilité de l'indice est, quant à elle, exprimée numériquement par le taux des cas où sa prise en compte conduit à une interprétation correcte sur le nombre de cas où il est disponible. Par

exemple, la position préverbale en anglais est très fiable et presque toujours liée à l'agent d'une action transitive. La validité globale d'un indice est ainsi définie par le produit de la disponibilité et de la fiabilité. Par la suite, MCDONALD (1986; 1987) a proposé d'introduire la notion de "validité conflictuelle" (conflict validity) qui ne prend en compte que les seuls cas où les indices sont en compétition. Le concept de validité conflictuelle s'est avéré particulièrement intéressant pour rendre compte des acquisitions tardives ou encore de cas où des structures très peu fréquentes dans une langue donnée peuvent néanmoins affecter la performance du sujet adulte.

Une série de recherches portant sur l'anglais, l'allemand, l'hébreu, le hollandais, le hongrois, l'italien, le japonais et le serbo-croate ont révélé une étroite corrélation entre la validité des indices et leur poids dans le traitement. Ces recherches empiriques utilisent toutes une même méthode d'investigation offline, dans laquelle le sujet écoute une phrase et doit décider le plus rapidement possible lequel des deux noms de celle-ci est l'agent. Les phrases présentées correspondent au croisement de facteurs orthogonaux plaçant divers indices en convergence (ex.: "Le chien lèche un bâton" où l'ordre NVN, N1 animé, thématisé par "le" et accentué concourent pour le choix de "chien" comme agent) ou en compétition (ex.: "Un bâton lèche le chien" où le caractère animé, la thématisation, l'accentuation désignent "chien" comme agent alors que l'ordre des mots désigne "bâton").

Dans la première d'une vingtaine de recherches (BATES, MCNEW MACWHINNEY, DEVESCOVI et SMITH, 1982), les sujets adultes américains et italiens devaient traiter des phrases correspondant à la combinaison de divers indices: ordre des mots (NVN; NNV; VNN); contraste animé des noms; accentuation; thématisation (le vs un). Les résultats ont montré que la validité des indices est un bon prédicteur de leur poids dans le traitement. Ils peuvent être ainsi résumés: l'ordre des mots et le caractère animé sont les deux indices déterminant l'interprétation des phrases tant en anglais qu'en italien. Toutefois les Italiens et les Américains ont des stratégies diamétralement opposées concernant l'utilisation des configurations d'ordre et des configurations sémantiques: pour les sujets américains, c'est l'ordre qui est le facteur essentiel, rendant compte de 54% de la variance. Pour les sujets italiens au contraire, c'est l'information sémantique qui est essentielle, rendant compte de 47% de la variance, alors que l'ordre ne rend compte que de 4%. La dépendance des Américains à l'égard de l'ordre s'étend au-delà des suites NVN où s'applique la stratégie SVO. Pour les suites VNN et NNV, les sujets semblent appliquer une stratégie du deuxième nom comme agent (interprétation VOS et OSV). Ces résultats sont en accord

avec le fait que l'anglais informel permet l'existence d'ordres VOS (dislocation à droite) et OSV (dislocation à gauche) mais pas celle de VSO ou SOV. De tels biais n'existent pas en italien: les suites NNV semblent plutôt recevoir une interprétation en termes SOV. Ces résultats sont compatibles avec l'existence dans l'italien informel de combinaisons d'ordre très variées, y compris OVS dans certains contextes sémantico-pragmatiques. Finalement, les effets de la thématization et de l'accentuation sont plus importants en italien qu'en anglais, ce qui, selon BATES et al., accredit l'idée que la coalition de surface "sujet" est dominée par le thème en italien et plus structurée par l'agentivité en anglais.

Une recherche parallèle incluant l'anglais, l'italien et l'allemand (MACWHINNEY, BATES et KLIEGL, 1984) confirme que les Anglais utilisent l'indice d'ordre de manière systématique. Pour les italiens, c'est l'accord verbal qui a le plus de poids; toutefois, dans certains cas d'ambiguïté, ils ont recours à certaines combinaisons du caractère animé, de l'ordre et de l'accent. En allemand, l'indice le plus valide est le marquage casuel qui, bien que disponible, s'avère parfois ambigu et donc assez peu fiable, de sorte que les locuteurs allemands se fondent sur le caractère animé des noms et à un moindre degré sur l'accord avec le verbe.

Des études comparatives développementales utilisant une situation de mime des actions exprimées dans les phrases se dégage une conclusion essentielle: l'ordre dans lequel les indices pour la compréhension des phrases apparaissent chez l'enfant est largement fonction de la validité de ces indices dans la langue envisagée. Ainsi, BATES, MACWHINNEY, CASELLI, DEVESCOVI, NATALE et VENZA (1984) partent de l'hypothèse suivante: puisque l'ordre des mots en italien est très variable, que de nombreuses combinaisons sont possibles dans l'italien parlé, les enfants italiens devraient se fonder beaucoup plus que les anglo-saxons sur d'autres indices disponibles, en particulier le contraste sémantique des noms et l'accentuation. Les résultats confirment bien cette hypothèse: pour les enfants italiens, l'indice sémantique s'est avéré dominant à tous les âges. Pour les enfants anglo-saxons, l'ordre des mots est dominant à tous les âges. Dès le plus jeune âge (2; 6 ans) les deux groupes se différencient complètement dans la direction d'un reflet des modèles adultes respectifs. En ce sens, ces résultats ainsi que ceux sur le hongrois et le serbo-croate (MACWHINNEY, PLÉH et BATES, 1985) sont tout à fait compatibles avec les prédictions issues du modèle de compétition, entre autres celle d'une adéquation entre hiérarchie des indices de l'adulte et ordre d'émergence de ceux-ci chez l'enfant.

Cependant, dans une série de recherches réalisées sur le français avec des enfants de 2;6 ans à 6;6 ans et des adultes, reprenant le même paradigme, nous

avons montré (KAIL, 1986; 1987; KAIL & CHARVILLAT, 1986) que si la notion de validité des indices est une notion intéressante, elle n'est pas suffisante pour interpréter les résultats obtenus. En effet, alors que le français est comme l'anglais une langue où l'ordre est un indice valide, les adultes français se comportent comme les adultes italiens (langue où l'ordre est un indice peu valide), fondant leurs stratégies sur le contraste lexical animé/non animé des noms, même quand il y a compétition entre cet indice et l'ordre des mots. Les enfants français quant à eux, contrairement aux adultes, considèrent l'ordre comme l'indice le plus important pour l'interprétation des phrases et ceci dès 3; 6 ans. Dans les cas de compétition entre l'ordre et l'information lexico-sémantique des noms, le premier l'emporte systématiquement. Toutefois, les enfants français font plus d'usage de l'information sémantique que les enfants anglo-saxons, et plus d'usage de l'ordre des mots que les enfants italiens tout en s'apparentant davantage aux enfants anglais, comme le révèle l'analyse détaillée des coalitions et compétitions.

Entre 6 ans et l'âge adulte, les enfants français doivent procéder à une réorganisation de leur système de compréhension passant de la dominance de l'ordre à celle de la morphologie. Ceci peut s'expliquer si l'on prend en compte le fait que l'ordre "canonique" est violé en français parlé principalement dans les structures avec des pronoms clitiques (les bandes dessinées, Pierre, il les aime bien). De tels segments de l'input constituent des cas conflictuels en français alors qu'en italien les variations d'ordre sont très nombreuses même dans les énoncés très simples adressés aux enfants de moins de 2 ans (BATES, 1976).

Il y aurait donc conformément aux propositions de McDONALD et de MACWHINNEY (1987) une progression développementale de la validité globale à la validité conflictuelle. Ces mêmes auteurs ont par ailleurs montré que dans l'apprentissage d'un ensemble de concepts non verbaux, les sujets adultes passent par les mêmes phases d'acquisition que celles qui sont proposées pour les enfants: une phase initiale au cours de laquelle les réponses sont principalement contrôlées par la disponibilité des indices suivie par une longue phase d'apprentissage placée sous le contrôle essentiel de la validité globale des indices et une phase finale régie par la dominance des indices dans les configurations conflictuelles. De sorte que le phénomène observé dans l'acquisition du langage pourrait refléter un fait plus général dans l'apprentissage.

Nous avons proposé une autre explication celle du coût du traitement des indices qui ne contredit pas la précédente mais qui met l'accent sur les contraintes relatives aux capacités de traitement et leur évolution avec l'âge.

2. Coût du traitement et principe de localité

L'étude de l'articulation des notions de validité et de coût a été menée dans une série de recherches comparatives français/espagnol (CHARVILLAT, 1988; KAIL & CHARVILLAT, 1988; KAIL, 1989), langues choisies en raison de leurs analogies et contrastes concernant un ensemble d'indices exclusivement syntaxiques dont la prise en compte permet l'assignation des rôles d'actant et de patient de l'action. Dans ces recherches, les phrases proposées au traitement des enfants et des adultes dans les deux langues incluaient les indices suivants: un indice topologique, l'ordre des mots, plus libre en espagnol qu'en français; des indices syntaxiques se prêtant à des traitements supposés locaux: le pronom clitique objet direct coréférent avec l'un des noms de la phrase; l'accord verbal; la préposition accusative "a" en espagnol obligatoire devant le nom animé qui a la fonction de patient de l'action. Ainsi, dans l'une des phrases "El cocinero saluda a la jardinera." (Le cuisinier salue la jardinière) "Jardinera" doit être précédé obligatoirement de "a". Comme dans les recherches précédentes, la tâche est une tâche de décision concernant l'agent de la phrase pour les adultes et de mime de l'action pour les enfants de 4 à 7 ans. Pour les adultes, la hiérarchie du poids des indices et le coût de leur traitement sont prédictibles à partir de la distinction local/topologique. En espagnol, la préposition accusative "a" constitue l'indice décisif du traitement. C'est la marque la plus locale qui fonctionne comme un signal "absolu" de la fonction du patient, éclipsant les autres marques qui s'ordonnent comme suit: préposition > accord verbal > pronom clitique > ordre des mots. En français, le poids des indices suit une hiérarchie comparable: accord verbal > pronom clitique > ordre des mots. Cette tendance des adultes français à ne pas fonder leurs stratégies sur un indice comme l'ordre des mots, pourtant valide dans cette langue, est comparable à celle mentionnée dans nos recherches précédentes.

En ce qui concerne les temps de traitement des indices, ils s'ordonnent des plus locaux vers les plus topologiques. Les temps des sujets espagnols sont beaucoup plus courts (1340 ms) que ceux des sujets français (2270 ms), différence vraisemblablement attribuable à la présence de la préposition "a" qui, en espagnol, permet une assignation casuelle efficace à un coût minimal. Pour les enfants espagnols, la hiérarchie des indices (préposition > accord verbal > pronom clitique > ordre des mots) est déjà fixée à 4;6 ans, conformément d'ailleurs à l'idée avancée par AMMON et SLOBIN (1979) du rôle des indices locaux dans la langue-cible, lesquels permettent une assignation casuelle plus directe. Pour les enfants français, en revanche, la hiérarchie des indices jusqu'à 7 ans s'ordonne du plus topologique au plus local: ordre des mots > pronom

clitique > accord verbal, hiérarchie en miroir de celle des adultes. Les temps de traitement des enfants français sont en moyenne beaucoup plus longs (3110 ms) que ceux des enfants espagnols (2150 ms). L'ensemble des résultats obtenus en français est compatible avec l'idée que le coût du traitement des indices au cours du développement suit une évolution qui atteste un déplacement vers les traitements locaux.

Par conséquent, pour les enfants français jusqu'à 7 ans, il y a **dissociation entre validité et coût**, les indices s'ordonnant du plus topologique au plus local. Dans cette langue, l'enfant doit progressivement apprendre à intégrer la notion de coût (temps de traitement et charge attentionnelle) dans ses stratégies de traitement. Au contraire, en espagnol il existe une marque locale très puissante qui court-circuite les autres indices présents et semble fonctionner comme un signal absolu d'anticipation de l'accusatif, ceci dès le plus jeune âge. (Cas analogue en hébreu: SOKOLOV, 1988)

Figure 2 : Evolution de la validité des indices en Espagnol

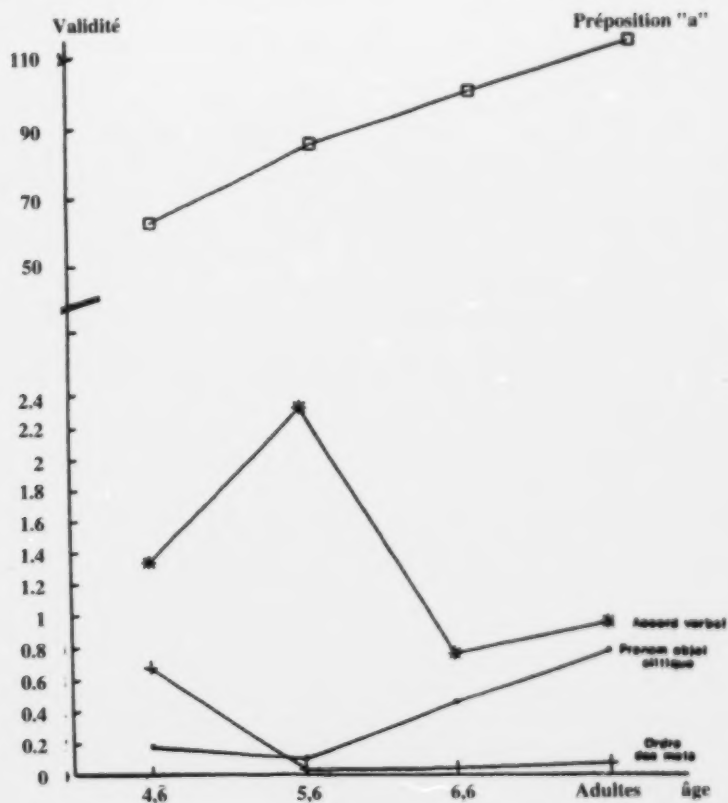
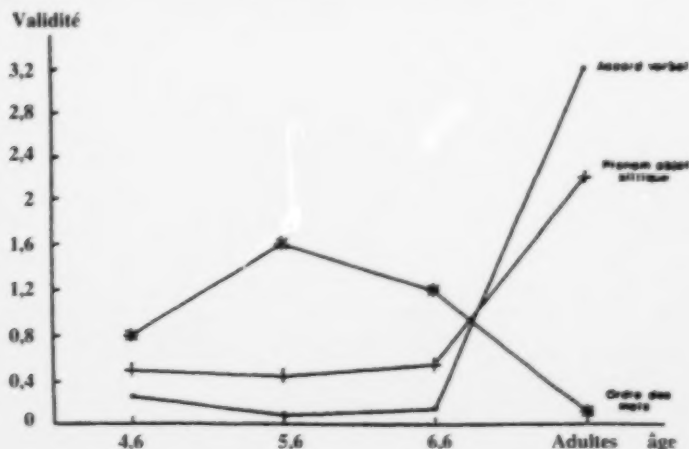


Figure 3 : Evolution de la validité des indices en Français



L'examen d'un ensemble de travaux comparables dans des langues variées révèle

- qu'un indice est d'autant plus valide pour l'attribution des fonctions sémantiques et de traitement moins coûteux qu'il est plus local.
- qu'avec le développement, les traitements locaux sont privilégiés aux dépens des traitements topologiques: ce que nous avons résumé en terme de **principe de localité du traitement**.

Par ailleurs, contrairement à certaines prédictions du Modèle de Compétition, nos recherches ont montré que la multiplication d'indices convergents pour une interprétation donnée n'entraîne pas nécessairement une réduction du temps de traitement. Ainsi la présence d'un pronom clitique peut ralentir le traitement aussi bien en français qu'en espagnol même s'il aide à l'interprétation d'une phrase. DEVESCOVI (en préparation) fait état de résultats similaires pour les clitiques en italien. Devoir porter attention à des indices supplémentaires peut ralentir le traitement à moins que l'utilisation de cet indice soit totalement automatique ou que l'indice soit très attendu. Ces effets de traitement interagissent avec ce que KAIL (1989a) et SRIDHAR (1989) appellent "canonicité". Les configurations à ordre "canonique" profitent moins de l'adjonction d'une information morphologique, résultat qui est en relation avec: a) l'importance de l'ordre dans une langue donnée; b) la validité relative de l'indice

morphologique; c) la probabilité que les indices d'ordre et de morphologie puissent intervenir ensemble, comme nous l'avons montré en grec (KAIL & DIAKOGIORGI, 1992).

De sorte qu'il existe pour chaque langue, une configuration d'indices susceptible d'**optimiser** le système de traitement. Bien entendu, cette optimisation dépend de la complexité des énoncés. Il faut ici rappeler que les notions de validité des indices de poids et coût dans le traitement sont spécifiques d'un domaine, par exemple, celui des phrases simples et que le principe de localité que nous avons proposé ne semble organisateur du traitement que dans ce domaine. Contrairement aux phrases simples, les phrases complexes sollicitent des stratégies qui relèvent de modalité d'organisation plus discursive que strictement phrastique. En espagnol par exemple (KAIL, 1989b) contrairement aux phrases simples, où la hiérarchie des indices est liée à la nature des traitements plutôt locaux qu'ils induisent, le traitement des phrases relatives révèle une moindre prépondérance des indices morphologiques.

Les recherches précédemment rapportées (recherches off-line) ne donnent accès qu'au produit du traitement des énoncés. Elles permettent de s'assurer qu'un indice est (ou n'est pas) pris en compte et d'estimer le poids qui lui est accordé par les sujets dans des langues diverses. En revanche, ces recherches ne permettent pas d'évaluer les contraintes du traitement en temps réel.

II. Un exemple d'extension du Modèle de Compétition : Contraintes nouvelles du traitement en temps réel

La compréhension du langage en temps réel implique l'intégration par l'auditeur des indices linguistiques dans la représentation de l'énoncé en cours d'élaboration. Une telle intégration suppose une analyse séquentielle de l'input ainsi que nous l'avons souligné (SÉGUI & KAIL, 1991). Cette question centrale de l'intégration, c'est à dire celle de savoir à quel moment du traitement un indice donné est pris en compte et selon quelles modalités est encore très peu explorée. Comme d'autres types de modèles voisins (TARABAN & McCLELLAND, 1990) le Modèle de Compétition postule que le système de traitement tend à combiner les différentes sources d'information, lexicale, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique en assignant aux indices une signification le plus rapidement possible, intégrant les fragments linguistiques dans des structures plus larges compatibles avec l'information déjà traitée. Un tel mode de traitement optimise les rattachements locaux entre unités, assurant une moindre

charge pour le processeur. L'intégration des informations opère vraisemblablement en parallèle.

Les travaux que nous avons réalisés ou en cours s'intéressent à certaines propriétés des indices qui contraignent le traitement en temps réel. En premier lieu la **perceptibilité** de l'indice, c'est-à-dire sa capacité à déclencher le traitement. En effet, l'une des limitations les plus évidentes dans les procédures de traitement est celle qui est imputable à la perceptibilité ou détectabilité des indices. Si l'on considère par exemple, le système flexionnel verbal en français, du point de vue de l'accord sujet-verbe, une constatation s'impose: à l'oral, la distinction de nombre et de personne (en particulier pour les verbes du 1er groupe) est généralement non pertinente. Même si le contraste d'accord verbal est marqué à l'écrit, il demeure non perceptible dans le langage oral, de sorte que la notion de validité pour un tel indice peut ne rien signifier si celui-ci ne peut-être perçu. MACWHINNEY, PLÉH & BATES (1985) ont montré en hongrois le rôle de la perceptibilité pour le traitement des indices casuels; dans certains cas, le contraste nominatif/accusatif requiert une voyelle contrastée et l'addition d'un phonème final /u/ (kutya vs kutyát), dans d'autres cas, si /u/ suit une dentale, son identification perceptive devient beaucoup plus difficile. Les enfants hongrois font d'ailleurs un usage beaucoup moins systématique de cette marque casuelle que les enfants turcs qui utilisent ces marques dès 2;6 ans (MACWHINNEY et al. 1985; SLOBIN & BEVER, 1982). MACWHINNEY et al. ont suggéré que cette différence pourrait être attribuée au brouillage de la distinction entre la marque accusative /u/ et la marque du possessif /d/, qui doivent être prononcées avec soin pour éviter les confusions. Les langues à morphologie riche sont de bonnes candidates pour étudier les mécanismes fins de la détectabilité des indices. Celle-ci dépend en effet de certains paramètres parmi lesquels: la prononciabilité, le degré d'autonomie morphémique des indices (indices autonomes, fusionnés), leur degré d'homophonie.

En second lieu, l'**assignabilité** de l'indice, c'est à dire sa capacité à être intégré dans l'information déjà traitée. Dans une langue comme le hongrois l'assignabilité des suffixes casuels est optimale: le rôle sémantique d'un nom est attribué dès que le suffixe attaché à ce nom peut être classifié. C'est ce que AMMON et SLOBIN (1979) ont appelé "indice local". En revanche, certains indices comportent des fragments ou des éléments discontinus, ce que nous avons appelé des indices "topologiques", lesquels ont une faible assignabilité puisque le sujet doit attendre d'avoir l'ensemble des informations éparées avant d'effectuer l'attribution d'une fonction sémantique (les pronoms clitiques par exemple, cf. WEISSENBORN, KAIL & FRIEDERICI, 1990). L'assignabilité d'un indice

dépend de certains facteurs parmi lesquels: le degré de contrastivité du marquage (flexions verbales non contrastées en français vs marquage verbal transparent en italien et espagnol); la continuité vs discontinuité du marquage morphologique (cas de l'accord verbal de l'arabe marocain); la position des affixes: flexions pré vs post-verbales; la régularité vs irrégularité du marquage morphologique.

Trois paradigmes expérimentaux d'étude de la structure temporelle du traitement en temps réel ont d'ores et déjà été mis en oeuvre chez l'adulte et l'enfant à partir de 5 ans et se sont révélés très prometteurs pour accroître notre connaissance dans ce domaine: -a) Le paradigme d'interprétation en temps réel: les repères temporels (clics inaudibles) placés sur le signal permettent une analyse fine de l'intégration progressive des indices ainsi que du court-circuitage de certains d'entre eux (analyse des anticipations). Ce paradigme a été utilisé dans nos travaux sur l'arabe. (KAIL & BAMHAMED, 1991; BAMHAMED & KAIL, sous presse; BAMHAMED, 1995) -b) Le paradigme de détection d'erreurs en temps réel: ce paradigme est particulièrement adapté pour l'analyse des violations locales -erreurs d'accord: genre, nombre, cas- même s'il peut être étendu aux violations des patterns d'ordre des mots. Il permet d'évaluer dans quelle mesure les enfants et adultes sont capables d'effectuer des jugements de grammaticalité en temps réel. Ce paradigme est utilisé dans nos travaux sur la détection d'erreurs en grec (KAIL & DIAKOGIORGI, 1992, 1994) et en français (KAIL & BASSANO 1992). -c) Le paradigme de l'interprétation en temps réel avec bruit surimposé: ce paradigme utilisé par KILBORN (1989) permet d'étudier les conséquences de la vulnérabilité perceptive différentielle des indices, en particulier des indices morphologiques. Le bruit est en effet susceptible de perturber l'organisation temporelle des indices dans la mesure où ceux-ci ne sont pas disponibles pour le système de traitement au moment attendu. Par ailleurs, le bruit a des effets en relation avec la redondance des indices dont on a montré la nécessité quand le traitement est difficile.

L'étude de certains des facteurs de l'**assignabilité** a été réalisée dans une série de recherches portant sur le traitement des phrases clivées en arabe marocain (KAIL & BAMHAMED, 1991; BAMHAMED, 1995; BAMHAMED & KAIL, sous presse). L'intérêt de l'arabe marocain réside dans le fait que cette langue à morphologie riche possède des indices grammaticaux permettant de tester le rôle de la continuité vs discontinuité du marquage casuel ainsi que celui de la position des affixes (flexions pré- et post-verbales). Le verbe est en effet le pivot de la phrase et l'assignation de la fonction d'agent se fait par la prise en compte des flexions verbales (genre, nombre, cas). En arabe marocain, l'ordre dominant

est VSO. Dans les phrases clivées (c'est N1, qui/que, V N2) le marquage morphologique est obligatoire, si N1 est agent (marquage de personne préverbal et de nombre postverbal), et optionnel si N2 est patient. Quand N1 est patient, le marquage est obligatoire et postverbal. Les phrases clivées en marocain offrent la possibilité d'étudier la compétition en temps réel de l'interprétation fondée sur la prise en compte de la morphologie et de celle fondée sur l'ordre des mots dans le cas des phrases agrammaticales. En effet, pour les clivées agents, seul l'ordre "c'est N1 QUI V N2" est grammatical, l'ordre "c'est N1 QUI N2 V" ne l'étant pas (comme en français).

Pour interpréter les phrases agrammaticales, le sujet dispose de deux stratégies:

- a) une stratégie topologique qui implique un réarrangement de l'ordre de surface: déplacer le verbe devant N2 sans changement morphologique: le résultat est une phrase clivée agent "c'est N1 QUI V N2"
- b) une stratégie morphologique qui implique l'adjonction d'une marque post-verbale manquante sans changement d'ordre. Le résultat est alors une phrase clivée patient "c'est N1 QUE N2 V". Etant donné qu'en arabe les marques morphologiques sont décisives et fiables, la stratégie morphologique devrait être choisie préférentiellement et avec des temps de décision plus courts.

On peut schématiquement résumer les données de la façon suivante:

1. Conformément à nos prédictions et aux résultats obtenus dans d'autres langues (en Français: BRONCKART, GENNARI & DE WECK, 1981; BRONCKART, KAIL & NOIZET, 1983; HUPET 1983; VION & AMY 1984; AMY & VION 1986); HUPET & TILMANT, 1986; en anglais HORNBY 1971; 1974; SINGER 1976; CARPENTER & JUST, 1977; ENGELKAMP & ZIMMER 1982; ENGELKAMP, ZIMMER & LECLERE, 1982), les phrases clivées agents sont traitées plus rapidement que les phrases clivées patients (2271 ms vs 2455 ms). Les anticipations sont significativement plus importantes dans les structures où le verbe précède le nom. La mesure en temps réel révèle que 90% des choix concernant l'agent sont effectués avant la fin de la phrase. Ces anticipations représentent environ 10% de la durée de celle-ci (entre 6 et 12%). Les hypothèses classiques avancées pour interpréter le traitement plus facile des clivées agents sont d'une part, "The Noun Phrase Accessibility Hierarchy Hypothesis" proposée par KEENAN et COMRIE (1977) d'autre part "The Subject Perspective Hypothesis" proposée par MACWHINNEY (1977) dans le cas des phrases relatives et transposables aux phrases clivées. Ce que nous voulons souligner ici, c'est que l'amplitude des anticipations peut être

liée au poids plus important des marques morphologiques à traiter dans le cas des clivées patient (marquage pré et post-verbal) que dans celui des clivées agent (marquage préverbal), en particulier pour les structures QUE N2 V.

2. En arabe marocain, l'indice décisif pour l'assignation de la fonction d'agent est le marquage préverbal. La position des affixes verbaux (préfixes vs suffixes), leur continuité (continuité des marques singulier vs discontinuité des marques pluriel) et leur longueur (phonème vs syllabe) déterminent étroitement les temps d'accès aux fonctions de sujet et d'agent des phrases.
3. En ce qui concerne le traitement des phrases clivées agrammaticales, contrairement à nos prédictions, la stratégie morphologique n'est pas choisie plus fréquemment que la stratégie topologique (46% vs 52%). Un tel résultat peut s'expliquer par le fait que la stratégie locale conduit à une clivée agent dont on a montré qu'elle est traitée plus rapidement que la précédente. Toutefois, conformément à nos prédictions, la stratégie locale est moins coûteuse (3137 ms) que la stratégie topologique (3379 ms) et entraîne des anticipations plus importantes.

L'étude de certains facteurs de la **perceptibilité** a été abordée dans un programme de recherches sur le français (KAIL & BASSANO 1992; 1995) qui examine l'intégration en temps réel des contraintes grammaticales fondamentales de la langue telles que les contraintes séquentielles d'ordre des mots et les contraintes morphologiques de l'accord verbal. Les contrastes importants du code écrit et du code oral en français permettent d'aborder de manière pertinente l'importance de la modalité sensorielle (auditive vs visuelle) dans la gestion de ces contraintes. L'utilisation du paradigme de détection d'erreurs en temps réel (violation de l'accord verbal et de l'agencement de l'ordre des mots) repose sur l'idée suivante: jusqu'à un certain point, la capacité des sujets à détecter des erreurs affectant certains indices devrait être reliée à la validité et au poids de ces indices dans le traitement: plus un indice est valide, plus sa détérioration devrait être rapidement détectée. Toutefois, cette détection n'est pas une fonction simple de la validité; elle dépend aussi des relations globales entre morphologie et ordre des mots dans la langue considérée, et de la probabilité que les indices d'ordre et les indices morphologiques puissent intervenir ensemble dans l'assignation des fonctions.

Ces études montrent tout d'abord que l'intégration des contraintes dépend de l'état d'activation du système de traitement: les violations précoces (position initiale dans la phrase) sont détectées moins rapidement que les violations tar-

dives, quelle que soit leur nature ou la modalité sensorielle d'entrée. Ce rôle de la position, également mis en évidence en italien et en anglais (WULFECK & BATES, 1991; WULFECK, BATES & CAPASSO, 1991) semble indépendant des caractéristiques de la langue. Globalement, les temps de détection des violations sont plus courts en modalité visuelle qu'en modalité auditive, mais surtout, l'effet de la modalité est en interaction avec le type de violation: les violations d'accord verbal sont beaucoup plus rapidement détectées en modalité visuelle. Un tel résultat indique bien le rôle de la perceptibilité des marques morphologiques beaucoup plus accessibles dans le code écrit. Une étude développementale en modalité auditive, réalisée à partir de 6 ans est en cours afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une plus grande différenciation dans le poids accordé par l'enfant aux deux types de contraintes, conformément à nos travaux antérieurs off-line.

Enfin, le **principe de localité** invoqué pour rendre compte du traitement off-line a fait l'objet d'une série de recherches en temps réel dans une langue choisie en raison de ses propriétés, le grec moderne. L'ordre des mots y est variable et toutes les combinaisons sont grammaticales SVO, OVS, SOV, OSV, VSO, VOS; la morphologie nominale est riche, régulière et suffixée (trois genres, deux nombres et quatre cas). Elle concerne tant l'article, le nom que l'adjectif.

Une série d'expériences antérieures sur la compréhension (off-line) d'énoncés simples en grec (KAIL & DIAKOGIORGI, 1992) réalisées sur des enfants monolingues de 2;6 à 5;6 ans et un groupe d'adultes, a montré que la hiérarchie des indices est la suivante: morphologie nominale casuelle > caractère animé/non animé > ordre des mots. Si la morphologie a le plus de poids dans le traitement, conformément à sa validité, néanmoins elle n'est pas dominante à tous les âges. Pour les plus jeunes enfants, dans les configurations de compétition entre la morphologie et le caractère animé, ce dernier l'emporte. Ce résultat s'apparente à des recherches comparables réalisées en italien et hongrois. Chez les enfants comme chez les adultes, les phrases où le nom à marquage nominatif précède le nom à marquage accusatif sont mieux interprétées que l'inverse.

L'ensemble de ces résultats off-line indiquent que si l'ordre *per se* n'est pas un indice dominant en grec, l'ordre relatif des deux noms de la phrase régule les relations entre les contrastes sémantiques et les contrastes casuels.

Dans la recherche on-line utilisant également le paradigme de détection d'erreurs, la question principale est de savoir si la détection d'une erreur casuelle d'accord entre l'article et le nom s'effectue sur des bases strictement locales ou non. Les noms retenus sont masculins et du groupe inflectionnel caractérisé par

le suffixe "os" au cas nominatif. Contrairement aux autres groupes nominaux, ce groupe présente des variations régulières en égard aux contrastes de nombre et de cas. En conséquence, il n'y a aucune ambiguïté dans le marquage. Les violations d'accord sont réalisées selon le principe suivant: le cas nominal est remplacé par le cas accusatif ou génitif pour l'article ou le nom. Quand la violation concerne l'article, le nom est correct et réciproquement.

- Les phrases présentées varient en fonction de la position du syntagme sujet contenant une violation d'accord: position préverbale dans les phrases SVO, post-verbale dans les phrases OVS; de la localisation de la substitution (article vs nom); de la nature casuelle de la substitution (accusatif vs génitif); du nombre, source de la perceptibilité différentielle la substitution (faible au singulier vs élevée au pluriel).

Les principaux résultats obtenus avec des sujets adultes grecs peuvent être ainsi résumés:

1. Si la détection de l'erreur d'accord casuel article-nom s'effectuait sur des bases strictement locales, il ne devrait y avoir aucune différence entre les configurations SVO et OVS: or ce n'est pas le cas. Les temps de détection sont significativement plus longs pour SVO (1612 ms) que pour OVS (1276 ms). Par ailleurs, la localisation de la violation intervient: les temps sont plus courts pour l'article (1354 ms) que pour le nom (1533 ms).
2. Conformément à notre hypothèse, il existe une interaction entre l'ordre et la localisation de la violation. Dans les structures SVO, les temps de détection ne sont pas significativement différents que la violation soit située sur l'article ou le nom. En revanche, dans les structures OVS, les sujets détectent beaucoup plus rapidement la violation localisée sur l'article (1135 ms vs 1416 ms). Ce résultat indique clairement que le sujet utilise les informations syntaxiques préalables pour construire des attentes au fur et à mesure du traitement. Il convient aussi de remarquer qu'une différence entre les deux configurations SVO et OVS est également obtenue quand la violation est localisée sur le nom, la détection étant plus rapide en OVS. (1413 ms vs 1650 ms). Ce résultat est compatible avec d'autres (BOCK & MILLER, 1991; WULFECK, BATES & CAPASSO 1991; KAIL & BASSANO, 1992) montrant un effet stable entre les langues avec des décisions plus rapides quand la violation intervient en fin de phrase.
3. Comme prévu, la perceptibilité auditive de la substitution casuelle est un important facteur dans le processus de détection de l'erreur, principalement ici dans les violations d'accord sur le nom. Quand la perceptibilité est faible,

comme c'est le cas dans la substitution par l'accusatif ("O" au lieu de "OS"), les temps de détection s'élèvent très significativement et ceci tant dans les énoncés SVO que OVS.

Ces principaux résultats sont confirmés chez les enfants grecs qui, bien qu'avec des temps de traitement beaucoup plus longs, réussissent cette tâche à partir de 6 ans.

Les résultats de ces recherches, aussi bien que les données obtenues dans le traitement off-line, indiquent que le principe de localité doit être nuancé. Dans une langue à morphologie riche comme le grec autorisant des traitements locaux, des informations relatives à l'organisation séquentielle de l'énoncé sont prises en compte par le sujet tout au long de son traitement.

Les exemples présentés concernant des langues à morphologie riche indiquent qu'en temps réel, le système de traitement est contraint par la distribution séquentielle des marques morphologiques ainsi que leur distribution temporelle. C'est l'un des intérêts de ce mode d'investigation que de permettre une quantification précise de ces effets relatifs à l'intégration des indices. Si les travaux réalisés depuis une vingtaine d'années par différentes équipes ont permis de dresser un bilan des principes de l'interprétation des phrases dans des langues diverses et d'analyser leur développement chez l'enfant, les recherches sur la microstructure temporelle du traitement des indices sont encore trop récentes et trop peu nombreuses pour qu'un bilan comparable soit envisageable.

En terminant cette rapide présentation, il convient de mentionner que les principes proposés par le Modèle de Compétition ont permis une approche nouvelle dans d'autres domaines d'étude tels que l'aphasie et le bilinguisme.

L'étude expérimentale de l'aphasie, menée de façon privilégiée sur l'anglais, a longtemps été dominée par le modèle du "Syndrome dominant" lequel prédit une perte des indices linguistiques selon la nature du syndrome, quelle que soit la langue prémorbide. Ainsi l'aphasie de Broca a été associée à un déficit de la production caractérisé par l'agrammatisme alors que l'aphasie de WERNICKE concerne la compréhension et le paragrammatisme. Le développement des recherches interlangues menées dans le cadre du Modèle de Compétition (cf. une synthèse dans *Brain & Language*, 1991) conduit à revoir cette approche. L'examen de patients dans des langues telles que l'italien, l'anglais, l'allemand, le turc et le chinois révèle que les détériorations langagières dépendent non seulement du syndrome mais très largement des caractéristiques de la langue prémorbide, l'atteinte des différents indices variant en fonction de leur validité

dans la langue. Par ailleurs ces travaux ont souligné la vulnérabilité de la morphologie qui semble systématiquement affectée bien qu'à des degrés divers quelle que soit la langue.

En ce qui concerne le bilinguisme entendu au sens de locuteur qui apprend une langue seconde des bilans ont été déjà présentés (cf. MACWHINNEY, 1987; KILBORN, 1989; KAIL, 1991) qui soulignent à nouveau la nécessité de remettre en cause les hypothèses universelles. La situation particulière à laquelle les locuteurs apprenant une L2 doivent faire face semble régie par le principe d'économie et la validité des indices propres à la L2. Ces recherches et notamment les plus récentes concernant la compréhension en temps réel (HERNANDEZ, BATES & AVILA, 1994) illustrent bien ce que signifie "to be in between" en termes de coût de traitement.

Au delà des domaines spécifiques d'étude, l'ensemble des recherches ici mentionnées soulignent la plasticité comportementale des sujets dont l'étude approfondie ne peut maintenant être envisagée sans le nécessaire recours à des investigations interlinguistiques.

Références

- AMMON, M. S. & SLOBIN, D. I. (1979): "A cross-linguistic study of the processing of causative sentences", *Cognition*, 7, 3-17.
- AMY, G. & VION, M. (1986): "Les indices de traitement des phrases clivées chez l'enfant". *Bulletin de Psychologie*, Numéro spécial "Jugement et Langage", 39, 377-386.
- BAMHAMED, M. (1995): *Traitement en temps réel des énoncés complexes: étude comparative inter-langues (arabe/français)*. Thèse de Doctorat de Paris V.
- BAMHAMED, M. & KAIL, M. (sous presse): "Mode d'appropriation des langues et traitement psycholinguistique: cas de l'arabe marocain et du français", N° Spécial: Les langues dans l'Europe communautaire. *Dialogos Hispanicos*.
- BATES, E. (1976): *Language and Context: Studies in the Acquisition of Pragmatics*, New York, Academic Press.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1982): "Functional approaches to grammar". In E. WHANNER & L. GLEITMAN (Eds), *Language Acquisition: the State of the Art*, New York, Cambridge University Press, 173-218.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1987): "Competition, variation and language learning". In B. MACWHINNEY (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.
- BATES, E., MACWHINNEY, B., CASELLI, C., DEVESCOVI, A., NATALE, F., & VENZA, V. (1984): "A cross-linguistic study of the development of sentence interpretation strategies". *Child Development*, 55, 341-354.
- BATES, E., MCNEW, S., MACWHINNEY, B., DEVESCOVI, A. & SMITH, S. (1982): "Functional constraints on sentence processing: a cross-linguistic study". *Cognition*, 11, 245-299.
- BEVER, T.G. (1970): "The cognitive basis for linguistic structures". In J.R. HAYES (Ed), *Cognition and the development of language*, New-York, John Wiley.
- BOCK, K. & MILLER, C. A. (1991): "Token agreement", *Cognitive Psychology*, 23, 45-93.
- BRONCKART, J.P., GENNARI, M. & DE WECK, G. (1981): "The comprehension of simple sentences: the representative perspective and the communicative perspective". *International Journal of Psycholinguistics*, 8 (2), 6-29.

- BRONCKART, J.P., KAIL, M. & NOIZET, G. (1983): *Psycholinguistique de l'enfant: recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- CARPENTER, P. A. & JUST, M. A. (1977): "Integrative processes in comprehension". In D. LABERGE & S. J. SAMUELS (Eds), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CASELLI, E. & DEVESECOVI, A. (1989): *The acquisition of cues to sentence meaning in Italian*. Unpublished manuscript, CNR, Rome.
- CHARVILLAT, A. (1988): *Etude développementale de la compréhension et du traitement en temps réel des phrases pronominales en français et en espagnol*. Thèse de Doctorat de Paris V.
- CHARVILLAT, A. & KAIL, M. (1991): "The status of 'canonical SVO sentences' in french: a developmental study of the on-line processing of dislocated sentences". *Journal of Child Language*, 18, 591-608.
- ENGELKAMP, J. & ZIMMER, H. D. (1982): "The interaction of subjectivisation and concept placement in the processing of cleft sentences", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 34 A, 463-478.
- ENGELKAMP, J., ZIMMER, H. D. & LECLERE, P. (1982): "Focusing and presupposition in the understanding of sentences". In J. F. LE NY & W. KINTSCH (Eds), *Language and Comprehension*. Amsterdam, North Holland.
- FILLMORE, C. (1968): "The case for case". In E. BACH & R. HARMS (Eds), *Universals in linguistic theory*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.
- FRAZIER, L. (1985): "Syntactic complexity". In D. DOWTY, L. KARTTUNEN & A. ZWICKY (Eds.), *Natural Language Parsing*. New York, Cambridge University Press.
- FRIEDERICI, A. D. (1983): "Children's sensitivity to function words during sentence comprehension". *Linguistics*, 21, 717-739.
- GIVON, T. (1979): *On understanding grammar*. New-York, Academic Press.
- GIVON, T. (1984): *Syntax: a functional-typological introduction*, Vol 1, Amsterdam, Benjamins.
- HORNBY, P. A. (1971): "Surface structure and topic/comment distinction. A developmental study". *Child Development*, 42, 1975-1978.
- HORNBY, P. A. (1974): "Surface structure and presupposition". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 530-538.
- HUPET, M. (1983): "Des conditions d'usage des structures à fonctions casuelles". In J.P. BRONCKART, M. KAIL & G. NOIZET (Eds) *Psycholinguistique de l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 73-90.
- HUPET, M. & TILMANT, B. (1986): "What are clefts good for? Some consequences for comprehension". *Journal of Memory and Language*, 25, 419-430.
- HUPET, M. & TILMANT, B. (1989): "How to make young children produce cleft sentences". *Journal of Child Language*, 16, 251-261.
- KAIL, M. (1983a): "L'acquisition du langage repensée: les recherches interlangues". Partie I. "Principales propositions théoriques". *L'Année Psychologique*, 83, 225-258.
- KAIL, M. (1983b): "L'acquisition du langage repensée: les recherches interlangues". Partie II. "Spécificités méthodologiques et recherches empiriques". *L'Année Psychologique*, 83, 561-596.
- KAIL, M. (1986): "Validité et coût des indices linguistiques dans la compréhension des phrases". *Bulletin de Psychologie*. Numéro spécial "Jugement et Langage", 39, 387-397.
- KAIL, M. (1987): "The development of sentence interpretation strategies from a cross-linguistic perspective". In C. PFAFF (Ed.), *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, MA, Newbury House, 28-55.
- KAIL, M. (1989a): "Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish". In B. MACWHINNEY & E. BATES (Eds), *The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, New-York, Cambridge University Press, 77-117.
- KAIL, M. (1989b): "De la phrase simple à la phrase complexe: une perspective développementale et comparative interlangues". In J. VIVIER (Ed.), *Acquisition du Langage et Développement Cognitif: Etat des Recherches*. CUF de Caen et SCURIFF de Rouen, 141-172.
- KAIL, M. (1990): "Le traitement des données de langage". *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, 70-80.

- KAIL, M. (1991): "Acquisition des langues premières et secondes dans une perspective interlinguistique". *Revue Française de Pédagogie*, 96, 67-68.
- KAIL, M., CHARVILLAT, A. (1986): "Linguistic cues and processing types in French sentence comprehension". In I. KURCZ, G. W. SHUGAR & J. H. DANKS (Eds), *Knowledge and Language*. Amsterdam, North Holland, 349-357.
- KAIL, M. & CHARVILLAT, A. (1988): "Local and topological processing in sentence comprehension by French and Spanish children". *Journal of Child Language*, 15, 637-662.
- KAIL, M. & BAMHAMED, M. (à paraître): *On-line processing of cleft sentence in Moroccan Arabic*. Paper presented at the Second European Congress of Psychology, Budapest 1991.
- KAIL, M. & BASSANO, D. (1992): *On-line error detection of word order and morphologique in French sentence processing: a cross-linguistic perspective*. Paper presented at Fifth Conference of the European Society for Cognitive Psychology, Paris.
- KAIL, M. & DIAKOGIORGI, K. (1992): *The processing of linguistic cues in Greek*. Paper presented at Vth European Conference on Developmental Psychology, Séville.
- KAIL, M. & DIAKOGIORGI, K. (1994): "Morphology and words order in the Processing of Greek sentences: across-linguistic and developmental perspective". In I. PHILIPPAKI-WARBUTON, K. NICOLAIDIS & M. SISIANOU (Eds). *Themes in Greek Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Pub. Co., 325-333.
- KEENAN, E. & COMRIE, B. (1977): "Noun Phrase accessibility and Universal Grammar". *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- KILBORN, K. (1989): *Sentence processing in a second language*. Doctoral Dissertation, University of California, San Diego.
- KILBORN, K. (1991): *Selective vulnerability of grammatical morphology due to induced stress in normal German listeners*. Paper presented at the second European Congress of Psychology, Budapest.
- KILBORN, K. & ITO, T. (1989): "Sentence processing strategies in adult bilinguals". In B. MACWHINNEY & E. BATES (Eds), *The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, Cambridge Press University, 257-292.
- LAKOFF, G. & THOMPSON, H. (1975): *Introducing cognitive grammar*. Proceedings of the Berkeley Linguistic Society, 1.
- LI, C.N. & THOMPSON, S.A. (1976): "Subject and topic: a new typology for language". In Li, C.N. (Ed). *Subject and topic*, New-York, Academic Press.
- MACWHINNEY, B. (1977): "Starting Points". *Language*, 53, 152-168.
- MACWHINNEY, B. (1987): "The Competition Model". In B. MACWHINNEY (Ed). *Mechanisms of Language Acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 249-309.
- MACWHINNEY, B. (1991): "Connectionism as a Framework for Language Acquisition Theory". In J.F. MILLER (Ed). *Research on child language disorders: a decade of progress*, ProED, 73-103.
- MACWHINNEY, B. & BATES, E. (Eds) (1989): *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACWHINNEY, B., BATES, E. & KLEIGL, R. (1984): "Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 127-150.
- MACWHINNEY, B., PLEH, C. & BATES, E. (1985): "The development of sentence comprehension in Hungarian". *Cognitive Psychology*, 17, 178-209.
- MCDONALD, J. (1984): *Semantic and syntactic processing cues used by first and second language learners of English, Dutch and German*. Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University, Pittsburgh PA.
- MCDONALD, J. (1986): "The development of sentence comprehension strategies in English and Dutch". *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 317-335.
- MCDONALD, J. (1987): "Assigning linguistic roles: the influence of conflicting cues". *Journal of Memory and Language*, 28, 100-117.
- MCDONALD, J. L. (1987): "Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch". *Applied Psycholinguistics*, 8, 379-415.
- MCDONALD, J. L. & MACWHINNEY, B. (1987): *Levels of learning: a micro developmental study of concept formation*. Manuscript, Carnegie Mellon University.

- MARSLÉN-WILSON, W. D. & TYLER, L. K. (1980): "Towards a psychological basis for a theory of anaphora". In J. KRELMAN et A. E. OJEDA (eds). *Papers from the paraception on Pronouns and Anaphora*. Chicago Linguistic Society.
- MASSARO, D.W. & COHEN, M.M. (1983): "Phonological context in speech perception", *Perception and Psychophysics*, 34, 338-348.
- ROSCH, E. & MERVIS, C.B. (1975): "Family resemblances: studies in the internal structure of categories". *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- SEGUI, J. & KAIL, M. (1991): "Pronoun assignment in the processing of locally ambiguous sentences". In G. PIERAUT-LE-BONNIEC & M. DOLITSKY (eds). *Language Bases: Discourse Bases*, Amsterdam/Philadelphie, Benjamins, 125-142.
- SINGER, M. (1976): "Thematic structure and the integration of linguistic information". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 549-558.
- SLOBIN, D.I. (1973): "Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar". In C.A. FERGUSON & D.I. SLOBIN (Eds). *Studies of child language development*. New-York, Holt, Rinehart & Winston, 175-208.
- SLOBIN, D.I. (1980): "Universal and particular in the acquisition of language". In L.R. GLEITMAN & E. WANNER (Eds). *Language Acquisition: the state of the art*. New-York, Academic Press, 128-170.
- SLOBIN, D.I. (1985) (Ed): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SLOBIN, D.I. & BEVER, T.G. (1982): "Children use canonical sentence schemas: a cross-linguistic study of word order and inflections". *Cognition*, 12, 229-265.
- SOKOLOV, J. (1988): "Cue validity in Hebrew sentence comprehension". *Journal of Child Language*, 15, 129-155.
- SRIDHAR, S. N. (1989): "Cognitive structures in language production: a cross-linguistic study". In B. MACWHINNEY & E. BATES (eds). *The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, Cambridge University Press, 209-225.
- TYLER, L. K. & MARSLÉN WILSON, W. D. (1981): "Children's processing of spoken language". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 400-416.
- WULFECK, B., BATES, E. & CAPASSO, R. (1991): "A cross-linguistic study of grammaticality judgments in Broca's aphasia". *Brain and language*, 41, 311-336.
- VION, M. & AMY, G. (1984): "Comprendre les relations agent-patient dans les énoncés simples en français. Etude génétique des structures clivées". *Archives de Psychologie*, 52, 209-229.
- WEISSENBORN, J., KAIL M. & FRIEDERICI, A. D. (1990): "Language particular or language independent factors in acquisition?" *First Language*, 10, 141-166.

Approches comparatives dans l'acquisition des langues: généralisations et applications

Clive PERDUE

Abstract

In this article, the spontaneous acquisition of a second language by adult immigrants is studied from a cross-linguistic point of view, and explanations are briefly suggested for the main acquisitional stages shared by learners of five European languages: Dutch, English, French, German, Swedish. These stages emerge from the analysis of production data, and characterise the acquisition process from its very beginnings, via the progressive mastery of a "basic variety", towards that of certain, more language-specific, morpho-syntactic devices. In the final section, a possible application of these research results to language teaching is discussed.

1. Orientations du programme de la Fondation Européenne de la Science

En prenant appui sur les itinéraires d'adultes apprenant une deuxième langue dans le milieu "social", j'essaie dans cette contribution de caractériser les grandes étapes vers la maîtrise de la nouvelle langue, et je propose, dans une perspective interlingue, des explications à l'existence de ces paliers. A partir de ce travail de recherche, je pose, dans la quatrième section de l'article, le problème de l'application à l'enseignement des résultats obtenus.

J'analyse certains aspects de la production langagière, à partir des balbutiements de l'apprenant débutant, en passant par sa maîtrise progressive d'un système communicatif "basique", et son acquisition ultérieure des spécificités morphosyntaxiques de la langue "cible".

Les résultats empiriques proviennent d'un programme organisé sous l'égide de la Fondation Européenne de la Science (PERDUE 1993), qui a analysé de façon comparative l'acquisition de cinq langues européennes : l'allemand, l'anglais, le français, le néerlandais et le suédois. J'insisterai dans la section 2 sur l'importance du mot "comparatif", en exposant les implications méthodologiques du choix d'une telle approche.

Six équipes de recherche¹ ont participé à ce programme, qui s'est donné trois objectifs globaux :

1. identifier les différents facteurs - psychologiques, sociaux, linguistiques - qui déterminent le processus d'acquisition, et leur interaction;

¹ Ealing College (Londres, GB), Université de Brabant (Pays-Bas), Université de Heidelberg (Allemagne), Université de Göteborg (Suède), et pour le France, deux équipes du Groupement de recherches sur l'acquisition des langues (GdR 0113, CNRS).

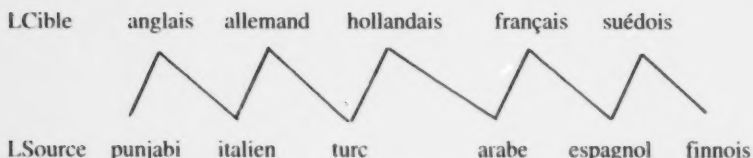
- II. décrire la dynamique de l'évolution de la langue de l'apprenant du point de vue de sa structure, ainsi que de celui de la vitesse et de l'arrêt ('fossilisation') de l'acquisition;
- III. décrire les diverses interactions langagières auxquelles prend part l'apprenant, c'est-à-dire, l'utilisation qu'il fait à un moment donné du lecte dont il dispose.

Ces objectifs sont interdépendants, car le type d'acquisition étudié s'effectue dans une large mesure grâce aux contacts quotidiens (III) qu'a l'apprenant avec les locuteurs de la langue à apprendre. De tels apprenants montrent des écarts inter-individuels importants quant à la réussite de leur acquisition : on a donc entrepris de faire une analyse détaillée du processus d'acquisition (II), afin de cerner les différents facteurs (I) susceptibles de déterminer les étapes et les itinéraires d'acquisition, la variabilité de vitesse et de réussite, et aussi les paliers de stabilisation et d'arrêt du processus (la 'fossilisation' de SELINKER 1972).

Les recherches ont été menées de façon coordonnée et comparative d'un point de vue *interlingue* et *longitudinal*.

Les recherches interlingues

Le programme a étudié de façon approfondie les variables constituées par la *langue source* (LS) et la *langue cible* (LC) de l'apprenant. L'influence de la LS sur le processus d'acquisition est largement reconnue, ce qui nous a incités à comparer des configurations LS-LC aussi variées que possible. Ainsi, on a cherché à comparer l'acquisition d'une langue typologiquement proche de la LS (par exemple, le français appris par un hispanophone) et l'acquisition d'une langue typologiquement plus éloignée de la LS (par exemple, l'allemand appris par un turcophone). Dans la mesure où on voulait rendre compte des cas d'acquisition les plus représentatifs en Europe - donc des populations immigrées les plus importantes - le choix des langues dépendait également de critères sociologiques. Ces deux ensembles de critères ne concordent pas forcément : les langues de l'Europe industrialisée apprises par le plus grand nombre d'apprenants étaient à l'époque l'allemand, l'anglais, le français, le néerlandais et le suédois, mais quatre sur les cinq appartiennent à la famille des langues germaniques. L'organisation interlingue définitive :



a rendu possible la comparaison d'une LC (le français, par exemple) par des locuteurs de deux langues différentes (l'arabe marocain et l'espagnol, en l'occurrence), ainsi que l'acquisition de deux LC (le français et le néerlandais, par exemple), par différents locuteurs d'une seule LS (l'arabe marocain, en l'occurrence). Cette comparaison systématique de dix paires de LS-LC a permis de distinguer entre les phénomènes spécifiques à l'acquisition d'une seule LC, et des phénomènes plus généralisables.

Les recherches longitudinales

L'observation qui a motivé l'organisation d'une étude longitudinale était que les lectes d'apprenants adultes non guidés, bien que relativement simples par rapport à la LC, présentent tout de même une structuration reconnaissable : les recherches antérieures avaient laissé penser que le processus d'acquisition pouvait être représenté comme une série de transitions systématiques entre lectes d'apprenants successifs se rapprochant, en principe, de la LC. On pouvait donc chercher à cerner la 'logique acquisitionnelle' dans l'analyse de la relative réussite de ces lectes à l'oeuvre dans la communication à différents moments du processus. Or, à quelques exceptions près, les descriptions du processus disponibles (par exemple, DULAY & BURT 1974) provenaient d'extrapolations à partir de résultats d'études transversales (c'est-à-dire, à partir de différents apprenants, de différents niveaux de maîtrise), ce qui rend malaisé d'identifier quels facteurs font progresser (ou ralentir) en contexte le processus individuel d'acquisition. C'est ce qui a motivé la collecte d'échantillons de langue parlée auprès de petits groupes d'apprenants à travers le temps, dans le but de repérer des activités récurrentes dans les échanges oraux, et d'analyser l'évolution des caractéristiques linguistiques de ces activités. On a donc enregistré régulièrement quatre apprenants pour chaque paire de LS-LC pendant 30 mois, ce qui a abouti par informateur à 20 à 25 enregistrements d'environ deux heures chacun.

Les informateurs

On a défini des critères de sélection des informateurs de façon à ce qu'ils soient d'origine sociale comparable, et qu'ils partagent autant que possible au début de l'enquête les mêmes conditions de travail et de séjour. Dans l'ensemble, il s'agit de jeunes adultes monolingues célibataires, peu scolarisés et en contact quotidien avec la LC, le plus souvent à travers leur travail. Pour ce qui est du 'niveau de langue', on a sélectionné des débutants complets à chaque fois que c'était possible.

Passé ce premier contact, nous n'avions par définition plus aucun moyen de contrôler ces facteurs tels qu'ils intervenaient dans la vie des apprenants. Toutes les équipes de recherche ont donc utilisé pour l'essentiel un même ensemble de techniques de recueil des données, organisé en trois 'cycles' de recueil à contenu quasi-identique, d'une durée d'environ dix mois, afin de pouvoir compenser, grâce à cette comparabilité, la variation dans les expériences quotidiennes des informateurs, et afin de favoriser des analyses longitudinales comparatives.

Domaines de recherche

Quel que soit l'environnement linguistique, le premier problème auquel l'apprenant doit faire face est d'analyser la chaîne sonore : il lui faut identifier des mots importants et les relations entre eux, en signalant à l'interlocuteur s'il comprend effectivement ou non. Ces problèmes ont fait l'objet de deux études, l'une (BREMER et al. 1993) sur les stratégies de compréhension employées par les apprenants, l'autre (ALLWOOD 1993) sur les phénomènes de rétroaction entre interlocuteurs. Vient ensuite le problème de la synthèse : l'apprenant doit combiner les mots dont il dispose en unités plus grandes pour formuler des messages en contexte. Trois aspects de ce problème complexe ont été privilégiés : la référence temporelle (KLEIN 1993) la référence à l'espace (CARROLL & BECKER 1993) ainsi que la structuration des énoncés (KLEIN & PERDUE 1993). Ces études ont été complétées par des études quantitatives portant sur le développement du lexique (BROEDER et al. 1993), et sur l'effet potentiel sur le processus d'acquisition, de l'observation systématique des apprenants dans et par le programme de recherche. Pour ce qui est de ce dernier phénomène, les résultats montrent EDWARDS & LEVELT 1993) que le fait de participer au programme, bien qu'il influe sur les motivations et les attitudes des apprenants, ne semble pas interférer avec la structure-même du processus.

Ces apprenants acquièrent, je l'ai dit, dans et par la communication. En tant qu'adultes, ils disposent d'un éventail de moyens communicatifs, dont plusieurs - par exemple des moyens non verbaux, ou bien certaines stratégies d'organisation discursive - ne sont spécifiques ni à la LS ni à la LC, et peuvent être utilisés dès le début de l'acquisition, l'adulte s'appropriant au fur et à mesure des règles et des items lexicaux nouveaux. Pour décrire comment se déroule l'acquisition de la LC, il faut donc étudier comment le lecte dont dispose l'apprenant à un moment donné est **mis en oeuvre** pour assurer la communication (troisième objectif du programme), et les aspects de cette communication qui réussissent, ou au contraire, échouent : on ne comprendra pas la dynamique de l'évolution sans comprendre la réussite relative des utilisations du moment.

Ensuite, il faut chercher des explications à l'évolution (et à la fossilisation) constatées. En effet, la question se pose ici de savoir si les variétés à peu près stables que l'on peut observer en fin de parcours représentent : (a) des aboutissements individuels d'itinéraires individuels d'acquisition (reliables à un vécu particulier et non généralisables), (b) des étapes différentes sur un parcours commun d'une LS donnée vers une LC donnée, l'étape à laquelle se stabilise le parler étant déterminée par les besoins communicatifs ressentis, ou (c) un amalgame de ces deux cas de figure, qu'il importe de démêler. Ce sont ces questions qui imposent le choix de l'étude longitudinale d'apprenants individuels. Les études transversales (qui, on l'a vu, essaient d'inférer l'ordre d'acquisition à partir de l'étude de différentes populations à différents niveaux de maîtrise), semblent présupposer (b), mais cela demande à être soumis à vérification empirique. Nous avons donc suivi, pendant trente mois, l'itinéraire linguistique d'individus qui devaient 'se débrouiller' dans un milieu linguistique qui n'était pas compréhensible au début, et dont les locuteurs autochtones ne sont pas forcément compréhensifs.

Cette approche de la dynamique de l'acquisition peut être résumée dans la question suivante : si les variétés d'apprenants sont effectivement systématiques et que le passage d'une variété à l'autre est systématique également, quelles sont alors les possibilités communicatives - et surtout les limites - d'une variété à un moment donné, qui balisent ce passage?

Cette question est essentielle pour comprendre l'orientation de la recherche. Nous supposons que l'adulte a déjà un stock de concepts et qu'il cherche de nouveaux moyens pour les encoder dans la langue à apprendre. Nous supposons aussi que sa recherche est essentiellement fonction des urgences de la communication, en ce sens que certains moyens linguistiques s'avèrent être plus immédiatement nécessaires pour comprendre, et pour se faire comprendre, que d'autres.

L'apprenant, autrement dit, est face à un certain nombre de problèmes communicatifs qu'il lui appartient de résoudre. En analysant les données, nous nous sommes efforcés de nous mettre à sa place et de comprendre sa démarche. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre nos tentatives pour re-construire ses activités de compréhension et de production.

Ces problèmes communicatifs sont donc plus ou moins urgents et sont résolus progressivement par l'apprenant. La résolution de certains problèmes communicatifs par la maîtrise de certains moyens linguistiques permet à l'apprenant de s'attaquer à d'autres problèmes. On comprend alors que l'acquisition est *essentiellement* progressive, c'est-à-dire qu'il faut avoir maîtrisé certains moyens pour pouvoir poursuivre.

L'idée que l'itinéraire de l'apprenant d'une langue passe par des étapes obligées, n'est pas nouvelle. Les échelles implicationnelles de ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*, voir CLAHSSEN, MEISEL et PIENEMANN, 1983) constituent sans doute l'étude la plus sophistiquée menée dans cette perspective. ZISA caractérise les différents niveaux de maîtrise de l'allemand atteints par leurs sujets à l'aide d'une échelle implicationnelle de structures d'énoncé. Les étapes de l'acquisition sont définies par la maîtrise de ces structures d'énoncé. Prenons l'exemple de deux apprenants, A et B : A fait dans ses productions l'inversion du sujet et du verbe fléchi, et il place la forme non fléchie du verbe en fin d'énoncé. A est ainsi plus avancé que l'apprenant B qui, lui, maîtrise la deuxième opération mais pas la première. L'ordre d'acquisition 'verbe non fléchi à la fin', et ensuite 'inversion du sujet' est valable pour tous les apprenants étudiés. Plus généralement, tous les apprenants avancent, avec plus ou moins de réussite, le long de l'échelle implicationnelle. Cependant, les différents environnements et les différences de motivation personnelle (notamment l'orientation *ségrégative* *versus* *intégrative* des apprenants) déterminent le choix des stratégies d'acquisition et de communication qu'ils adoptent. ZISA identifie deux grandes familles de stratégies employées par des apprenants d'orientation différente : l'«élaboration» qui sert à faire progresser le système déjà en place, et la «restriction» qui sert à améliorer l'efficacité communicative du système en place.² ZISA cherche donc à faire la part de l'individuel et du général dans le processus de l'acquisition.

La critique que suscitent de tels travaux (aussi fin que puisse être le travail de ZISA), est qu'ils se limitent à un seul niveau d'analyse - morphologie, ou bien

² Cette distinction n'est pas sans rappeler la distinction contemporaine proposée dans les travaux portant sur l'acquisition de la langue maternelle, entre "style expressif (ou pronominal)", et "style référentiel (ou nominal)" (cf. entre autres, NELSON 1981).

syntaxe - et à des catégories de la LC, propres parfois à l'étude d'une seule LC. De plus, ces ordres d'acquisition sont présentés comme un produit, sans que l'on se pose au préalable la question du (ou des) processus qui a pu les motiver. On ne peut prévoir exactement quels moyens linguistiques seront effectivement utilisés dans la production pour résoudre un problème communicatif, d'autant moins dès lors qu'on mène des études comparatives interlingues : il y a, pour citer KLEIN (1984) des 'alternatives d'expression'. Il s'ensuit que les domaines d'investigation ne correspondent pas, et ne peuvent correspondre dans l'orientation choisie, aux modules traditionnels de l'analyse linguistique, comme la syntaxe dans les travaux de ZISA.

En résumé, on peut dire que nous avons étudié certaines activités inhérentes à toute interaction linguistique. Dans chacun des domaines de recherche mentionnés plus haut, l'analyse a donc consisté à établir ce qui est communicativement possible, et quels problèmes communicatifs se posent à un moment donné du processus d'acquisition, et à effectuer des comparaisons en amont et en aval du processus. Pour ce faire, nous avons adopté quatre grands choix méthodologiques :

- raisonner à partir de données provenant d'apprenants qui acquièrent la LC en milieu social, et qui utilisent la langue aux mêmes fins que les locuteurs autochtones, c'est-à-dire pour satisfaire des besoins de communication;
- ne pas se satisfaire d'inférer des progressions à partir d'études transversales impliquant différents sujets à différents 'stades' d'acquisition, mais faire d'abord des études longitudinales, complétées par des études transversales à des fins spécifiques;
- comparer aussi systématiquement que possible le processus d'acquisition de la LC par des locuteurs de LM différente, afin de dégager ce qui dans le processus relève de chacune;
- se donner une gamme de techniques de recueil des données, chaque technique donnant un aperçu partiel des différentes utilisations de la LC par l'apprenant en les éclairant d'un jour différent. Ces techniques sont présentées dans le paragraphe suivant.

2. Recueil des données

Pour ce qui est du recueil des données, il n'est pas du tout certain que des données provenant de différentes techniques fournissent un reflet homogène des

capacités de l'apprenant à un moment donné; on peut au contraire s'attendre à ce qu'il y ait, par rapport à l'objet d'investigation, une variabilité dans ses performances. Ce constat représente un problème théorique probablement insoluble dans le cadre d'une seule étude. La réponse méthodologique qui s'impose est donc de limiter les observations à des activités fiablement reproductibles à travers le temps, et de n'attribuer aux résultats de portée au-delà de ces activités qu'en procédant à des vérifications systématiques dans d'autres échantillons. C'est pour cela qu'il est question pour chaque domaine de recherche, d'une technique 'principale' de recueil, dont les limites sont soigneusement délimitées, et de comparaisons provenant d'autres méthodes de recueil.

Les enquêteurs ont rencontré chaque informateur toutes les quatre à six semaines. La rencontre consistait en une conversation, complétée par des 'jeux' destinés à fournir des données plus spécifiquement pertinentes pour chaque domaine d'investigation. A ces rencontres avec des chercheurs ont été ajoutés des jeux de rôle avec d'autres autochtones dans leur rôle quotidien (avocat, médecin, etc.) et des enregistrements à micro caché (et 'avoué' après coup) dans des lieux publics (R.E.R., magasins). Les enregistrements de ces activités ont parfois été soumis, plus tard, aux informateurs, afin d'avoir leurs propres réactions à ce qui s'était passé ('auto-confrontation'). Cette batterie de techniques a été organisée en trois cycles de recueil à contenu quasi-identique, afin de disposer de données comparables pour tous les informateurs à un moment donné, et pour chaque individu à travers le temps. Ces données ont été enregistrées au magnétophone (parfois au magnétoscope), et transcrites.

3. Résultats longitudinaux

Pour le débutant complet se pose le "paradoxe" d'ores et déjà bien connu que "s'il faut acquérir pour communiquer, il faut communiquer pour acquérir". Dans les échanges initiaux, nous avons pu voir (PERDUE 1987) comment la production du débutant se base, de façon locale, sur les contributions de l'autochtone (phénomène de l'étagage). On a pu suivre également, grâce à l'étude des "reprises" (VION & MITTNER 1986), l'élaboration progressive par l'apprenant d'une relative autonomie de parole.

Dès lors que l'apprenant s'essaie à produire, de façon plus autonome, les textes cohérents de tous les jours dans la langue qu'il apprend (donner des indications ou des descriptions, faire des récits ou des rapports) il fait seul le même travail que pour ces mêmes activités en LM, c'est-à-dire qu'il sélectionne dans

sa mémoire les informations à exprimer, il décide de l'ordre de présentation de ces informations, et il met ce complexe informationnel en langage (travail de planification et de formulation, LEVELT 1989).

Le développement observé va d'une structuration "nominale" initiale des énoncés (débutants), en passant par une structuration autour d'un élément verbal non conjugué vers une structuration des énoncés autour du verbe conjugué ("structuration à verbe fléchi"). Ce développement est très graduel; on observe un certain chevauchement de ces différents types d'organisation dans la production d'un apprenant à un moment donné. Le stade de la structuration à verbe fléchi (**StrFlé**) n'est pas atteint par l'ensemble des apprenants étudiés; le stade de la structuration non conjuguée (**StrVrb**) l'est par contre. Ce dernier niveau semble bien correspondre à un **lecte de base**, qui se caractérise par la quasi-absence de subordination et de traits morphosyntaxiques (ni cas, ni accord, ni concordance bien sûr). On y trouve des formes pronominales pour la première et la deuxième personne, quelques adverbes temporels et quelques prépositions spatiales.

Dans la structuration nominale initiale (**StrNom**), les apprenants, disposant d'un vocabulaire extrêmement restreint composé majoritairement d'éléments correspondant aux substantifs de la LC, organisent leurs énoncés en mettant en relation une expression nominale et un "prédicat" (souvent nominal, mais aussi adjectival ou adverbial : on pourrait parler ici d'un renvoi à des "notions" et de leur mise en relation), l'ensemble pouvant être contextualisé par une expression adverbiale de temps ou de lieu. Les introductions de référents sont effectués grâce à la simple expression nominale, éventuellement contextualisée aussi.

Les relations entre les constituants qui demeurent implicites correspondent à celles exprimées par les verbes **être**, **avoir**, **devenir**, (**se**) **mouvoir**, **dire**, **donner** en français, et leurs "équivalents" dans les autres LC, soit un sous-ensemble des "significations de base" exprimées par les verbes les plus fréquents dans ces langues. Ces "significations basiques" sont facilement inférables en contexte. Lorsqu'il est impossible d'éviter d'exprimer une relation non-inférable par l'interlocuteur, les apprenants ont recours à ce stade à un lexème de leur LM, ou bien demandent à ce qu'on les aide.

Dans **StrNom**, les principes structurant la place des éléments les uns par rapport aux autres sont de deux ordres :

- à l'intérieur des constituants majeurs, et uniquement dans le cas de paires de LM-LC relativement proches (comme l'espagnol et le français), on observe une syntaxe embryonnaire: des déterminants ou quantifieurs sont associés aux substantifs tête de syntagme, par exemple;

- au niveau des constituants majeurs, c'est uniquement l'organisation topique-focus qui est à l'oeuvre.

Le passage de **StrNom** à la variété de base (**StrVrb**) est marqué surtout par l'acquisition et l'utilisation d'éléments **explicitant** des relations, et qui correspondent principalement aux verbes des LC : des schémas d'énoncé simples sont attestés contenant des verbes et leurs actants, sans que ces verbes reçoivent aucune morphologie systématique. Ces constituants s'agencent suivant un petit nombre de contraintes sémantiques et discursives parmi lesquelles l'organisation topique-focus continue de jouer un rôle important. Une contrainte sémantique générale impose une orientation (ou perspective) fixe aux énoncés : l'actant le plus agentif (le "contrôleur") se trouve en position préverbale.

Une étude quantitative indépendante, menée par BROEDER, EXTRA & VON HOUT (1993) et portant sur la richesse du vocabulaire de ces mêmes apprenants, dégage une forte tendance parallèle dans la mesure où la proportion relative des verbes utilisés par les apprenants augmente au fur et à mesure qu'ils passent de **StrNom** à **StrVrb**. Dans certains cas linguistiques d'acquisition, certaines particularités ont été constatées dues vraisemblablement à l'influence de la LM de l'apprenant: citons pour le français, l'apparition précoce des articles et prépositions chez les hispanophones. Mais ce qui a frappé l'ensemble des chercheurs, c'était le *peu d'influence non-équivoque de la langue maternelle dans le lecte de base*.

Tous les apprenants atteignent le stade de la variété de base, qui constitue en quelque sorte une définition de ce que cela veut dire d'être minimalement autonome en langue étrangère, c'est-à-dire, d'être capable de produire du discours, sans l'étalement "pédagogique" de l'autochtone. Par rapport à la première question de l'introduction, il a donc été possible de caractériser un premier palier de stabilisation valable pour tous. Cette variété est remarquable par l'**absence** des particularités morpho-syntaxiques des langues en question servant à exprimer la temporalité, la spatialité, l'agentivité, la détermination, etc., les similitudes constatées étant dues à d'autres principes structurants, d'ordre sémantique et discursif, qui sont certes opératoires dans les langues maternelles et langues cibles en question, mais moins immédiatement apparents à cause justement du poids fonctionnel plus important des moyens grammaticalisés. Par rapport à la troisième question de l'introduction, les principes organisationnels dégagés à ce niveau semblent bien avoir une valeur universelle.

KLEIN (1993) montre, par exemple, comment les apprenants expriment la temporalité sans morphologie verbale, et font remarquer que les études en lin-

guistique descriptive sur la temporalité privilégient son expression par les marques morphologiques, ce qui privilégie la *différence* entre les langues. Or, les apprenants semblent privilégier les principes universaux, en recourant notamment aux différents ordres naturels (LEVELT 1989:138) dans la planification de leurs discours.

Certains apprenants (mais pas tous) ont pu dépasser ce stade. Au-delà de ce palier, les itinéraires individuels divergent, car les apprenants s'approprient les catégories grammaticalisées spécifiques des différents LC et, phénomène intéressant, *font davantage d'erreurs vraisemblablement dues à l'influence de la LM*. L'organisation des énoncés se fait désormais autour du verbe fléchi (**StrFlé**), et les fonctions grammaticales de sujet et d'objet émergent.

4. Application des résultats à l'enseignement

Le Ministère Français des Affaires Sociales **nous a demandé de réfléchir à l'apprentissage du français par la voie des ondes** (trois séries d'une trentaine d'émissions d'environ cinq minutes en direction d'adultes débutants et probablement non-scolarisés). En fonction des résultats qui viennent d'être exposés, nous avons trouvé souhaitable de nous donner trois objectifs :

- (1) privilégier les aspects *pratiques* de la communication en français;
- (2) fournir des éléments linguistiques facilement *réutilisables*;
- (3) *motiver* les apprenants - ce qui veut dire les convaincre de l'importance de connaître la langue du pays et de l'intérêt qu'il y a à poursuivre ultérieurement l'étude de cette langue, dans des cours d'alphabétisation par exemple.

L'auditoire visé comprenant de grands débutants, il est essentiel de faire appel à des animateurs-pédagogues de même langue maternelle qu'eux, et qui ont une expérience professionnelle de la communication exolingue.

Pour atteindre ces objectifs, il est proposé de partir d'une **série de courtes saynètes** simulant des interactions de la vie de tous les jours (y compris au téléphone). Ce sont précisément les caractéristiques de telles interactions entre immigrés et autochtones, et particulièrement celles qui facilitent ou bien qui entravent l'intercompréhension, que nous avons étudiées dans le programme de la FES. Ces saynètes sont conçues pour simuler des interactions plus ou moins bien "réussies", incorporant, par exemple, des malentendus entre les interlocuteurs. En tout état de cause, elles sont censées montrer la place que prend la langue française dans la vie de tous les jours.

L'exploitation pédagogique de ces saynètes revêt plusieurs formes, allant de la simple explication en langue maternelle jusqu'à inviter l'auditeur à expliquer lui-même au téléphone comment il s'y serait pris dans la situation en question. Ces explications et commentaires métapragmatiques (portant plus sur la façon dont le message *passé* que sur ses propriétés formelles) doivent servir à la fois à comprendre la façon de parler de l'autre, et à attirer l'attention sur le vocabulaire important.

Pour ce qui est du **contenu linguistique** des émissions, il est envisagé d'exploiter les résultats exposés au paragraphe précédent concernant la progressive mise en place, à partir des tout premiers stades, du lecte de base. Il ne s'agit pas "d'enseigner" ce système, mais plutôt d'aider l'apprenant à le mettre lui-même en place en lui fournissant du matériel linguistique à sa portée. Il serait donc nécessaire de porter une attention toute particulière à la forme des énoncés et au choix du vocabulaire.

Au risque de répéter un lieu commun, soulignons encore le caractère incontournable de **l'accès à la langue** : l'apprenant apprend dans et par la communication. Ces séries d'émissions radiophoniques réussiront dans la mesure où sera atteint le troisième objectif décrit ci-dessus - l'enjeu est de convaincre l'apprenant qu'il est possible et souhaitable que lui-même poursuive son apprentissage au-delà de ces émissions.

Chaque émission exploite donc une courte saynète (au début, environ 6 répliques) simulant une interaction entre un(e) immigré(e) et un(e) autochtone dans un contexte quotidien plausible : administration, école, transports, commerce, visites à domicile, téléphone. Le but ici n'est pas de passer en revue 90 "scènes typiques", mais plutôt d'illustrer la communication entre gens de langue maternelle différente. Certaines saynètes pourraient d'ailleurs être traitées plus d'une fois de façon progressivement plus complexe.

Le choix du vocabulaire doit recevoir une attention particulière. Certaines catégories du vocabulaire sont récurrentes, quel que soit le thème de l'interaction (BROEDER, EXTRA & VON HOUT 1993) : les phatiques ("bonjour", "merci"), les déictiques (pronoms personnels, expressions de temps - "demain" - et de lieu - "ici"), les chiffres et le calendrier, certains pronoms interrogatifs ("où?") et quelques prépositions ("avec", "pour"). Les substantifs, en revanche, dépendent davantage du thème de l'interaction : il est souhaitable et possible, grâce à l'ordinateur, de faire des calculs de fréquence de substantifs par thème, à partir des enregistrements effectués, afin de proposer un vocabulaire quotidien "basique".

Chaque émission a approximativement la forme suivante :

- (1) Introduction en langue maternelle et consignes.
- (2) Écoute globale de la saynète en français.
- (3) Écoute réplique par réplique, avec commentaires en langue maternelle.
- (4) Exercices simples de répétition et de questions-réponses ("reprises" (VION & MITTNER 1986, PERDUE 1987).
- (5) Dans la mesure du possible, réactions des auditeurs (autoconfrontation), et suggestions pour poursuivre l'apprentissage.

5. Conclusion

Le passage des résultats de la recherche à l'élaboration d'une pédagogie, même lorsqu'il s'agit du même type d'apprenant, ne va pas de soi. Là où nous risquons d'innover, peut-être, c'est en nous basant d'abord et surtout aux faits acquisitionnels généralisables, qui sont donc, en principe, le propre de tout apprenant adulte de langue étrangère.

Bibliographie

- AILE: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. Université Paris VIII: Association Encrages.
- ALLWOOD, J. (1993): "Feedback in second language acquisition". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 196-235.
- BREMER, K. et al. (1993): "Ways of achieving understanding". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 153-195.
- BROEDER, P., EXTRA, G. & VON HOUT, R. (1993): "Richness and variety in the developing lexicon". In: PERDUE, C. (Ed) (1993a), 145-163.
- CARROLL, M. & BECKER, A. (1993): "Reference to space in learner varieties". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 119-149.
- CLAUSEN, H., MEISEL, J. & PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen, Narr.
- DULAY, H. & BURT, M. (1974): "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning* 24, 37-53.
- EDWARDS, J. & LEVELT, W. (1993): "The control group study". In: PERDUE, C. (Ed) (1993a), 173-185.
- KLEIN, W. (1984): *Zweitspracherwerb*. Königstein/Ts, Athenäum.
- KLEIN, W. (1993): "The acquisition of temporality". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 73-118.
- KLEIN, W. & PERDUE, C. (1993): "Utterance Structure". In: PERDUE, C. (Ed) (1993b), 3-40.
- LEVELT, W. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- NELSON, K. (1981): "Individual differences in language development: implications for development and language", *Developmental Psychology* 17, 170-187.
- PERDUE, C. (1987): "Real beginners: real questions". In: H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VÉRONIQUE (Eds), *S'approprier une langue étrangère*. Paris, Didier.
- PERDUE, C. (ed) (1993a): *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives, Volume 1, Field Methods*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERDUE, C. (ed) (1993b): *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives, Volume 2, The Results*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VION, R. & MITTNER, M. (1986): "Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue", *Langages* 84, 25-42.

Fremdsprachenunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage

Wolfgang BUTZKAMM

Abstract

The article is a personal account of the author's ideas that have taken shape in over thirty years of teaching and teacher training. They are based:

- 1) on classroom research and teaching practice;
- 2) on a study of the history of foreign language teaching
- 3) on a comparison of formal instruction and first and second language development in informal situations. It is my belief that there are universal principles at work in language acquisition.

This article deals with affective factors, learner autonomy, and the role of L1 in acquiring a foreign language. Reflecting on HUMBOLDT's principle of "making infinite use of finite means", the author presents a practical example of bilingual pattern practice intended to bridge the gap from isolated sentences to communication.

1. Was bedeutet "Wissenschaftliche Grundlage" ?

1. Aussagen über die Wirksamkeit von Lehrtechniken sollten, so weit möglich, aufgrund systematischer Beobachtung und statistisch kontrollierter Unterrichtsexperimente erfolgen. So weit dies noch nicht erfolgt ist, sollte doch jeder Publikation die Überprüfung vor Ort - sur le terrain - vorangehen. Wünschenswert ist die eigene Erprobung - gemäss dem Wort HERBARTS, dass jeder nur erfährt, was er versucht. Oder - um einen volkstümlichen Fussballtrainer zu Wort kommen zu lassen: "Grau ist alle Theorie - massgebend ist auf'm Platz." Die Praxis, die sich nie auf eine Disziplin einengen lässt, sondern immer das Ganze bedeutet, verhindert, dass man sich zu sehr in eine Idee verrennt und Modetorheiten nachjagt.
2. Wir können es uns auch nicht leisten, auf eine etwa zweitausendjährige dokumentierte Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu verzichten. Die Erfindungen didaktisch-methodischer Kunst durch die Jahrhunderte hindurch bedeuten einen reichen Schatz von Erfahrungen, aus dem wir schöpfen können. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft muss historisch vorgehen, um den Fortschritt sichtbar zu machen. "Wir alle haben unsere Vorgänger. Hätten wir sie nicht, es spräche gegen uns." (Viktor FRANKL). Allein die historische Perspektive z.B. legt uns nahe, dass die direkte Methode und die platte Plausibilität des Prinzips der Einsprachigkeit nur Episode bleiben wird. Man wird sich in Zukunft die reichhaltigen Erfahrungen unserer Vorläufer mit der Muttersprache als Lernhilfe wieder mehr zunutze machen. Von CHESTERTON stammt das Wort: "Wir müssen der tiefsten und verkanntesten aller Klassen, unseren Vorfahren, wieder

Stimmrecht einräumen. Wir fordern Demokratie für die Toten. Tradition lehnt es ab, der anmassenden Oligarchie zufällig heute Herumlaufender das Feld zu überlassen."

3. Neben die Erfindungen der Geschichte treten heute die Entdeckungen der vergleichenden Methode. Erst im zwanzigsten Jahrhundert ist es möglich geworden, die unterschiedlichsten Erwerbssituationen miteinander zu vergleichen. Denn heute liegen entsprechende Monographien vor, so Studien über den Mutterspracherwerb, über die vielfältigen Formen des natürlichen Zweitspracherwerbs, über den Wiedererwerb von Sprache nach aphasischem Sprachverlust. Der Unterricht ist eine Spracherwerbssituation unter vielen, in sich selbst wieder reichhaltig gegliedert, und alle diese Situationen können sich wechselseitig erhellen. Die Prämisse ist, dass es universale Sprachlernprinzipien gibt, die in allen Situationen wirksam werden, also auch im Unterricht. Es ist daher nicht so, dass die Unterrichtsforscher bloss die Abnehmer von Befunden und Ideen sind, die aus anderen Erwerbssituationen stammen. Sie können zum gemeinsamen Ziel einen eigenen Beitrag leisten. Jedenfalls gilt es, die Tür weit aufzustossen zu einer den menschlichen Sprachanlagen gemässen Methodik. Wer Spracherwerb studiert, hat die Hand am lebendigen Puls der Sprache.

2. Drei Beispiele für die wechselseitige Erhellung der Erwerbssituationen

1. *Affektiv ist effektiv ("Affective teaching is effective teaching." Moskowitz)*

Man denke an die Gleichgestimmtheit zwischen Mutter und Kind, an die Freude und den Stolz, mit denen Eltern die Entwicklungsschritte ihrer Kinder registrieren. Zweifelt je ein gesundes Kind daran, dass es seine Muttersprache erlernen wird? So müssen wir alles tun, um auch bei Schulkindern und Erwachsenen keine Selbstzweifel und lernhemmende Versagensängste aufkommen zu lassen.

Je jünger sie sind, können Kinder eine zweite Sprache nur von denen lernen, die sie lieben und achten können. Gilt das in einem gewissen Grade nicht auch für uns Erwachsene? Lehrer und Schüler müssen gemeinsam einen *modus vivendi* finden, eine Gelassenheit und Entspanntheit des Umgehens miteinander. Wo es innere Sperrn gegen einen Lehrer gibt, ist kein gedeihliches Kommunizieren möglich. Sprache will nicht einwurzeln. Manchmal schlägt es einem gar die Sprache, wie aus der Biographie des amerikanischen Schriftstellers Harold BRODKEY ("Die flüchtige Seele") hervorgeht. Seine Mutter starb, und der trinkende Vater verkaufte das Kind regelrecht für 350 Dollar an Verwandte, die ihn adoptierten: "Als meine Mutter starb, war ich zwei

Jahre alt. Das Trauma dieses Verlustes war so stark, dass ich nicht mehr das Englisch meiner Mutter sprechen konnte - ich verstummte, sagte zwei Jahre kein Wort mehr. Als ich wieder zu sprechen begann, geschah das in einer ziemlich künstlichen, abstrakten Sprache." (SCHECK 1995).

In der Fremdsprachendidaktik ist das Thema der Affekte von den verschiedensten Seiten aufgegriffen worden. Wir verzeichnen Einflüsse der "humanistischen Psychologie" (MOSKOWITZ 1978), ich erinnere an die Suggestopädie oder an die "affective filter hypothesis" (KRASHEN). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht ist auf ein entspanntes, angstfreies Lernklima angewiesen.

2. Selbständiges, selbsttätiges Lernen

BRUNER (1983) hat detailgenau dokumentiert, wie Mütter es verstehen, sich jeweils den Fortschritten ihrer Kinder anzupassen und ihnen zunehmend mehr Sprechanteile zu überlassen. Er spricht vom "hand-over principle". Der Drang der Kinder zur Selbständigkeit, dem die Mütter so klug nachgeben, ist natürlich nicht auf das Sprechenlernen beschränkt. Ich erinnere mich, wie meine Tochter über eine Mauerkrone lief, und irgendwann meine helfende Hand mit den Worten fortstieß: Gis leine (= Gisa kann das allein). Das wurde bald eine Standardrede bei ihr. Andere Kinder gebrauchen ähnliche Formeln:

Kann helber! (= selber)

Helber machen!

Nein, ich!

C'n manage.

Das Prinzip der Rollenübergabe ist nun in der Pädagogik als das Prinzip des selbsttätigen Lernens hinlänglich bekannt: *learning by doing*. Man denke auch an die Freinet-Pädagogik (z.B. DIETRICH 1995). Von STEVICK (1976) stammt der Ratschlag: "Teach, then test, then get out of the way." Dieser Zyklus, der mit dem Rückzug des Lehrers endet, sei in jeder Lehreinheit erneut zu durchlaufen. Auch das Bemühen um das Lernen auf Gegenseitigkeit, im Tandem, gehört hierher.

Heute wird dieser Aspekt gern unter dem Schlagwort "autonomes Lernen" diskutiert. Wenn sie bloss weniger Wind machen wollten und sich nicht einbildeten, sie hätten mit Wortungeheuern wie Lernerzentriertheit eine neue Idee geboren. Keine Spur! Man hat es früher nur schlichter ausgedrückt.

Jedenfalls ist jede Sprachlehrmethode auch daran zu messen, ob und wie sie diesen Rollenwechsel regelmässig einplant und herbeiführt. "Übrigens ist mir alles verhasst, was mich bloss belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben." (GOETHE)

3. Direkt oder indirekt, das ist hier die Frage

Ein drittes Beispiel für die blicköffnende Wirkung der vergleichenden Methode betrifft das Prinzip der Einsprachigkeit, d.h. der reinen Fremdsprachlichkeit des Unterrichts und des Ausschlusses der Muttersprache. Charles SCHWEITZER prägte dafür den Begriff der *méthode directe*, die zunächst von BERLITZ übernommen wurde. Später wurde das Prinzip der Einsprachigkeit zum wichtigsten Grundsatz des Unterrichtens und als solches in Richtlinien der Unterrichtsbehörden verankert.

Heute weiss man aus der Unterrichtsforschung selbst, dass die kalkulierte und genau dosierte Zuhilfenahme der Muttersprache eine entscheidende Lernhilfe darstellt (DODSON 1967). Ebenso weiss man, dass Kinder, die in zweisprachigen Familien aufwachsen, ihre jeweils stärkere Sprache so einsetzen können, dass sie die z.Zt. schwächere Sprache vorantreibt, statt sie zu behindern.

Begnügen wir uns hier mit wenigen Beispielen. Walter F. LEOPOLD (1949) notiert in seinem Tagebuch über seine englisch-deutsch aufwachsende Tochter Hilde: "On the 16th she mentioned a vocabulary item as such for the first time, speaking about a napkin: I say /napent/, you say it in German". Sie will also von ihrem Vater, der ihr einziger deutscher Gesprächspartner ist, wissen, wie ein Wort, das sie vielleicht gerade erst kennengelernt hat, auf Deutsch heisst. "She is now clearly aware of dealing with two languages, although she does not usually name them. Instead she contrasts *I say... with you say....* If she wants an English equivalent, she asks *How does Mama say it?*"

Mit 2,4 Jahren macht Jens seinen Bruder Oliver häufig darauf aufmerksam, dass Mama **so** und Papa **so** sagt; z.B. stellt er fest: "Mama sagt 'train' - Papa 'Eisenbahn'."

Oliver (3,7) will mit seiner deutschen Grossmutter telefonieren, um ihr zu erzählen, dass er sich am Finger wehgetan hat. Die Mutter ist dabei, die Telefonnummer zu wählen, als es Oliver einfällt, dass er nur den französischen Ausdruck kennt:

O : Arrête! Comment on dit en allemand 'J'ai mal au doigt?'

M : Mein Finger tut weh.

O : Was ... eh... quoi?

M : Mein Finger tut weh.

O : Ah bon. Mein Finger tut weh. (KIELHÖFER/JONEKEIT 1983)

Wir haben mittlerweile zig Beispiele von anderen zweisprachigen Kindern, die auf ähnliche Weise ihr Vokabular und ihren Ausdrucksschatz erweitern.

Und schliesslich kann man heute mit Fug und Recht sagen, dass das "direkte" Prinzip (Etwa: die Sachen direkt mit der Fremdsprache verbinden, bei Umgehung der Muttersprache) höchst indirekt ist. Richten wir dazu unseren Blick auf das Lernen von - aus unserer Sicht - exotischen Sprachen. Was tun z.B. Missionare und Ethnologen, die in den Urwald gehen? Freuen sie sich nun darauf, endlich mal eine fremde Sprache direkt im täglichen Miteinanderleben zu erwerben, unter Ausschluss der hemmenden Muttersprache? Mitnichten! Noch jeder Missionar hat, soweit dies möglich war, die Eingeborenensprache mit Hilfe natürlicher Bilingualer gelernt, die ihnen als Informanten dienten. Ohne sie war der Spracherwerb viel schwieriger, ungewisser, gefährdeter und wohl auch gefährlicher. Die direkte Methode ist weder direkt noch natürlich.

"Selten haben diese Pioniere der Mission ein Wörterbuch oder gar eine Grammatik der Sprache vorgefunden, die zu lernen sie sich entschlossen haben. Oft gibt es tatsächlich nicht einmal ein Alphabet. Man muss sich einfach mit den Menschen zusammensetzen und anfangen, nach Wörtern zu fragen. Dabei weiss man meist nicht einmal, wie man "was heisst das?" sagen soll. Manchmal schlägt man sich wochenlang mit diesem Schlüsselsatz herum. So bleibt nichts übrig, als sich hinzusetzen und die Unterlippe vorzuschieben, um auf diese Weise nach einzelnen Gegenständen zu zeigen, denn in vielen Gebieten der Welt ist das Zeigen mit dem Finger eine unausgesprochen ungehörige und vulgäre Geste." (NIDA 1966, 15)

"Es ist viel leichter, in eine fremde Sprache einzudringen, wenn ein Angehöriger eines Stammes eine Sprache spricht, die auch der Missionar beherrscht. Gibt es jedoch kein einziges gemeinsames Wort, dann kann der Anfang qualvoll schwierig sein. Efrain Alphonse ging zu den Valiente-Indianern in Panama, um bei ihnen zu leben und zu arbeiten. Er kannte nicht ein einziges Wort ihrer Sprache, ebensowenig wie sie seine Sprache verstanden. Er versuchte zunächst, jemand zu finden, der von den Matrosen Pidgin-Englisch oder -Spanisch gelernt hatte. Diese Seeleute fuhren mit ihren kleinen Booten die Küste entlang, um bei den Indianern Kokosnüsse und Bananen gegen bunte

Tücher und glänzenden Schmuck einzutauschen. Doch er fand niemanden, der ihm helfen konnte, die Sprache zu lernen. Ein kleiner Junge nur, mit breitem, entgegenkommendem Grinsen, zeigte sich bereit, dem neuen Lehrer behilflich zu sein. Alphonse hatte nämlich inzwischen eine Schule für die Valientes gegründet. Der Junge brachte ihm eine Kürbisschale mit frischem Wasser von der Quelle, und Alphonse versuchte sofort, mit Gesten und Pidgin-Spanisch seinen Namen herauszubekommen. Doch der Junge antwortete immer nur "Tikonyaka". So rief Alphonse immer "Tikonyaka", wenn der Junge kommen sollte. Bald jedoch stellte er fest, dass die Leute darüber lachten und auch "Tikonyaka" riefen. Erst später entdeckte er die wirkliche Bedeutung von *tikonyaka*. Der Ausdruck bedeutete: "Ich habe keinen Namen." Bei den Valientes haben Kinder oft keine eigenen Namen, sondern sind nur als Kind irgendeines Mannes oder irgendeiner Frau bekannt. Der intelligente Bursche hatte Alphonses Frage sehr wohl verstanden und sie nach bestem Wissen beantwortet. Es gibt, wenn man keine gemeinsame Sprache hat, zur Erhellung komplizierter und fremdartiger Sprachstrukturen nur die Methode, die Bedeutung und den Gebrauch von Wörtern zu erproben. Diese Methode schliesst natürlich Irrtümer nicht aus." (NIDA 1966, 33)

3. Weitere Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts auf psycholinguistischer Grundlage

1. Wir erwerben Sprache, wenn wir Sprache verstehend aufnehmen. Es bedarf einer kritischen Menge von Sprachkontakten, damit unser Sprachsinn - unsere angeborene Anleitung zum Spracherwerb - optimal ins Spiel kommt.
2. Das grösste Handikap des Unterrichts besteht darin, dass vielen Lernenden nur ein (ausgebildeter) Sprecher in begrenzter Zeit zur Verfügung steht. Um die kritische Menge von Sprachkontakten zu erreichen und jeden einzelnen mit authentischer Sprache zu versorgen, bedarf es ständig neuer Hör- und Lesetexte. Texte vervielfältigen den Lehrer als Sprachquelle und sind unentbehrlich als Artikulationsmodell und Artikulationsanlass.

Damit die Sprachquelle ständig sprudelt:

- a) gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit des Unterrichts (keineswegs aber die traditionelle Einsprachigkeit);

Das heisst z.B. dass das Drum und Dran des Unterrichts, alles das, was die Unterrichtsorganisation betrifft und was an täglichen Zwischenfällen zu regeln ist, so schnell wie möglich in der Fremdsprache erledigt werden muss. Dies ist

immer wieder von Fremdsprachendidaktikern gefordert worden, so auch von Françoise CORMON (1992): "Il faut offrir à l'élève un *input* suffisamment riche et varié si l'on veut qu'il y ait acquisition. Le premier pas à faire dans ce sens est d'utiliser le plus possible la langue cible pour régler les problèmes de la classe: "baisse les stores; untel, viens effacer le tableau; untel pourquoi es-tu en retard?" etc. Mais il est très important de rendre cet *input* compréhensible, sinon tous les efforts d'imprégnation de la langue sont vains. On peut faire des gestes éloquentes et mimer, mais ce n'est pas toujours facile, ni même possible. C'est pourquoi la traduction n'est pas à bannir. Il n'y a rien de répréhensible à demander à un élève "Why are you late? Pourquoi es-tu en retard? Why are you late?"

Sie empfiehlt also hier die von mir sogenannte Sandwich-Technik, bei der das muttersprachliche Mitteilungsäquivalent zwischen zwei fremdsprachliche Vorgaben gestellt wird. Auf diese Weise werden beim Nachsprechen Interferenzen vermieden (BUTZKAMM 1980a).

- b) Darüberhinaus gilt es, im Unterricht viele Möglichkeiten zum sinnerfassenden, individuellen (stillen) Lesen zu schaffen. Also: Einrichtung von bequemen Leseecken in den Klassen. Amerikanische Arbeiten zum *sustained silent reading* bestätigen die Wirksamkeit solchen Vorgehens (KRASHEN 1995).

Dabei ist eine Fein-Anpassung an den individuellen Sprachstand weder möglich noch nötig. Wir können gleichsam ungezielte Schrotschüsse abfeuern.

- c) Schliesslich gilt es, alle Gelegenheiten zum Sprachkontakt ausserhalb des Unterrichts zu nützen.
 - d) Bilinguale Schulen und Sektionen sind in der Hauptsache darum so erfolgreich, weil sie schlicht mehr Kontaktzeit für die Fremdsprache schaffen.
3. Zugespochenes und Erlesenes muss sowohl situativ-funktional wie struktural verstanden werden, damit eine sich schrittweise entwickelnde innere Grammatik aufgebaut werden kann. Einerseits müssen wir verstehen, was der Sprecher meint und von uns will. Zugleich müssen wir die formale Struktur des Gesagten durchschauen, d.h. erkennen, wie Handlungs- und Situationsarrangement (das Gemeinte) mit dem sprachlichen Arrangement (der Struktur) übereinstimmt. Erst dies doppelte Verstehen führt - im natürlichen Spracherwerb ebenso wie im Unterricht - zur Bildung produktiver Regeln, die uns befähigen, "von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch" zu machen.

4. Dieses doppelte Verstehen kann im Unterricht zumeist schnell und problemlos durch - auf Wirkungsäquivalenz zielende - muttersprachliche Übersetzung und - auf strukturelle Transparenz zielende muttersprachliche Spiegelung erreicht werden. Der Einsatz der Muttersprache ist so sparsam und gezielt, dass sie zu sinnvollem und intensivem Gebrauch der Fremdsprache führt, statt dieser die Zeit zu stehlen.

4. Das Geheimnis der Satzerzeugung

Diese letzten beiden Punkte bedürfen eingehender Erörterung. Wie kommt der Schüler hinter das Geheimnis der Satzerzeugung? Wie wird ein Satz zum Satzmuster, zum Modell vieler möglicher Sätze? Wie erkennt er eine Fügung als syntaktische Keimzelle, die tausenderlei Frucht bringen kann?

Für diese Fragen habe ich eine methodische Lösung vorgelegt und mit vielen Beispielen aus dem Unterricht belegt (BUTZKAMM 1993). Ich will hier das Problem noch einmal aufrollen und an neuen Beispielen veranschaulichen.

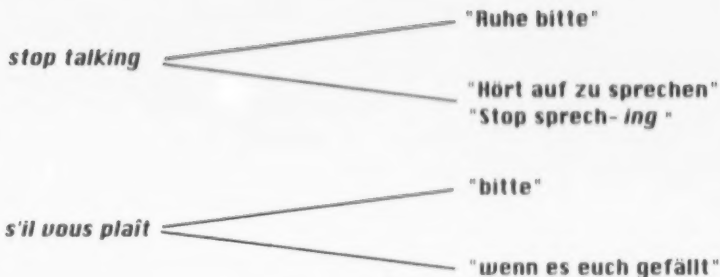
Ich erzähle von einem Unterrichtsbesuch, Anfangsunterricht. Der Lehrer gebrauchte öfter die Formel *stop talking* und erzielte auch den gewünschten Erfolg damit. Die Schüler wurden - vorübergehend - wieder ruhig. Meine Nachfrage in der Pause: "Was heisst das denn, wenn der Lehrer *stop talking* sagt?" ergab Antworten wie "Ruhe bitte", "leise bitte", "Ihr sollt nicht so laut sein" usw.

Die Schüler hatten also trotz des Gleichklangs von *stop* stoppen die Struktur nicht erfasst, zumal der Ausdruck auch nicht angeschrieben worden war. Aber sie verstanden den Ausdruck richtig und hätten ihn ggf. selbst sinnvoll anwenden können.

Aber etwas Entscheidendes fehlt.

Kann jemand, der einige Formeln wie *stop talking* oder *s'il vous plaît* richtig versteht und verwendet, schon Englisch oder Französisch? Ja und nein.

Denn zum Verstehen gehört zweierlei, nicht nur das sinnvolle, zur Situation passende Auffassen, sondern auch das Durchschauen der Struktur. Neben das sinnvolle situationsgerechte Verstehen und Verwenden tritt gleichberechtigt ein Erkennen dessen, wie die Sprache die Grundstruktur unserer menschlichen Wirklichkeit in ihre Ordnung übersetzt. Beides kann problemlos zusammenfallen, aber doch ebenso oft auseinanderbrechen. Beide Verstehensweisen können wir in unserem Beispiel muttersprachlich nachbilden:



Erst das doppelte Verstehen versetzt uns in die Lage, zu Äußerungen, die wir z.T. noch nie gehört haben mögen, zu gelangen: *stop eating/ working/ worrying*; oder: *s'il te plaît; s'il ne te plaît pas; si mon livre vous plaît* etc. d.h. also "von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch machen" (HUMBOLDT, Ausg. 1963, 477).

Schauen wir nun auf den natürlichen Spracherwerb, so scheint mir, dass sich im Zu- und Miteinander, im Hinüber und Herüber zwischen Kleinkind und Eltern, zwischen denen, die die Sprache noch nicht, und denen, die sie schon haben, eben jenes doppelte Verstehen herstellt, auf das es so entscheidend ankommt. Die Begabung zur Sprache in uns, unsere *language-making capacity* (SLOBIN 1973), braucht, so scheint's, klare oder doch halbwegs klare Fälle des Aufeinanderabbildens von Inhalt und Form, die sich vorzüglich im Dialog erzeugen. Beide Partner gehen so aufeinander ein, dass die sprachliche Regelhaftigkeit zum Greifen nah an der Oberfläche liegt: so etwa, dass die Situation vor Augen eindeutig irgendeine Mehrzahl nahelegt, und die Sprache zugleich diese Pluralität deutlich hervorhebt, etwa als Veränderungssignal im Vergleich mit dem noch präsenten Singular. In diesem Sinne ist selbst der Erstspracherwerb, und nicht eben nur der Fremdsprachenunterricht, grammatisch strukturiert. Allerdings wird hier von Anfang an kommuniziert, trotz sprachlicher Stückelung und Dosierung.

Sehen wir uns daraufhin folgendes Gespräch zwischen einem Vater und seiner gut zwei Jahre alten Tochter an, das beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs abläuft:

- Gisa: Wurst aufgegessen
 Vater: Ja, der Hund hat die Wurst aufgegessen.
 Und jetzt, was macht der Mann jetzt?
 Gisa: Wiedaholn, Wurst.
 Vater: Ja, der läuft hinter dem Hund her und hat'n Stock in der Hand.
 Was will er denn mit dem Stock machen?
 Gisa: Hauen.
 Vater: Wen will er denn hauen?
 Gisa: Hund.
 Vater: Aha.
 Gisa: Hund hauen.
 Vater: Warum denn?
 Gisa: Mit'm Tock.
 Vater: Warum will er den Hund denn hauen?
 Gisa: Mit'm Tock.
 Vater: Ah so, mit'm Stock. Gut.

Was, wen, womit, warum: diese Ergänzungen und Begleitumstände zur Kernaussage werden im Gespräch abgefragt, tauchen untereinander, in vertikaler Ordnung auf, bevor das Kind in der Lage ist, sie nebeneinander, in syntaktischer Ordnung zu verwenden. (Hier wird die Warum-Frage schlicht übergangen: sie scheint auch in vertikaler Ordnung noch nicht verfügbar.) Die Transparenz der Handlung und Handlungsteile deckt sich mit der im Gespräch hergestellten formalen Transparenz. Diese doppelte Transparenz und damit Spracherwerb überhaupt ist Gemeinschaftsarbeit. Der *output* darf nicht fehlen. Eine reine Input-Hypothese scheitert, weil sie die grammatische Wirkungslosigkeit eines bloss situativen Verstehens verkennt. Daher ist die These vom *comprehensible input* durch die Dialogthese zu ersetzen.

Sprachspiel als Ideenspiel

Was hat dies mit Unterricht zu tun? Ich glaube, es ist nicht unwichtig, dass die Dialogthese die Sicht eines Fremdsprachendidaktikers darstellt, dessen Blick durch die Vorgänge beim Lehren wie auch etwa durch den Streit um die Grammatik geschärft wurde.

Denken wir doch mal an das partnerlose Vor-sich-hin-Sprechen, an Einschlaf- und Aufwachmonologe kleiner Kinder. Hier sind wir als Didaktiker in besonderer Weise hellhörig, weil die Texte, die die Kinder dabei produzieren, unseren Strukturübungen geradezu verblüffend ähnlich sind.

Oliver steht am Küchenfenster und hört ein Auto vorbeifahren:

Opa Auto pommt?

Lalla Auto pommt?

(Er geht eine ganze Reihe weiterer Namen durch; Beispiel von G. SCHMID-SCHÖNBEIN)

I've been sick every day in the car.

That's why I've got a cold.

But I don't be sick like this.

But I don't be sick in bed.

But I don't be sick on the beach.

(BRITTON 1972, 83; weitere Beispiele BUTZKAMM 1980b)

Leider sind solche Aufzeichnungen in der Literatur noch vergleichsweise spärlich, und es ist unklar, ob solche Monologe einfach übersehen wurden oder eben bei vielen Kindern nicht vorkamen. Erwachsene können sich gewissermaßen ertappt fühlen, wenn man sie beim lauten Monologisieren beobachten würde. Es wäre möglich, dass sie Patterns rein innerlich, im Geist durchprobieren. Wir waren demnach auf die reine Selbstbeobachtung angewiesen, befinden uns aber in einer Zwickmühle: in dem Moment, indem man auf das Phänomen aufmerksam macht, geht die schöne Unbefangenheit flöten. Sein Unbewusstes bewusst beobachten, das ist die Quadratur des Zirkels. Man kann also nur fragen, ob sich jemand erinnert, ein noch unvertrautes Satzmuster auf solche spielerische Weise still oder halblaut durchprobiert zu haben.

Wie dem auch sei, ich riskiere jedenfalls folgende Hypothese über den natürlichen Spracherwerb:

Auch im natürlichen Spracherwerb ist Kommunikation nicht alles. Selbst unter idealen Bedingungen wird mit Sprache geübt bzw. gespielt. Beim Durchspielen von Satzmustern werden die sprachlichen Möglichkeiten einer Struktur ausgereizt, lebt sich die sprachliche Phantasie aus. Mit anderen Worten: es handelt sich gar nicht so sehr um ein Spiel mit Formen, sondern um ein Spiel mit Ideen. Noch anders gesagt: beim Spiel mit den Formen geht es letztlich darum, welche Bilder, Vorstellungen und Gedanken dabei herauspringen.

"The child plays not only with marbles, with blocks, with dolls, but also with ideas. No sooner does he master some idea than he is only too eager to make it his toy", kommentiert CHUKOVSKY (1971), ein aus dem Russischen übersetzter Autor, die kindlichen Sprachspiele.

Grammatik im Sprachvollzug

An dieser Stelle angelangt, kann ich konkretisieren, was "wechselseitige Erhellung von Erwerbssituationen" für meine eigene Arbeit bedeutet hat. Zunächst war mir das generative Prinzip der Sprache aus der Didaktik bekannt. Es handelt sich um eine Erkenntnis, die wohl schon bei Sprachphilosophen früherer Jahrhunderte auftaucht, dann aber von Sprachlehrern wie PRENDERGAST (1864) und Harold PALMER (1917) theoretisch fundiert und praktisch ausgefaltet worden war: "Were there a number of sentences in a given language limited to a few hundreds, or even a few thousands, a student might reasonably be expected to learn them off by heart, and by so doing to become master of the language. The number of sentences, however, being infinite, recourse must be had to the study of their mechanism in order that from the relatively limited number of lesser ergons an infinite number of sentences may be composed at will." (PALMER, 1917/1968, 22) Das war einleuchtend: Lernt der Schüler nicht nur einen Satz, sondern zugleich einen Satzrahmen, erkennt er also - bewusst oder unbewusst - die austauschbaren sowie die strukturbildenden Elemente eines Satzes, so hat er mit diesem zugleich eine Fülle weiterer, möglicher Sätze mitgelernt.

Das galt es im Unterricht auszunutzen. Ein Schüler, der den Satz lernt: "Ich hätte gern 'n Bier" sollte mit relativ geringem methodischen Aufwand in die Lage versetzt werden, zu äussern:

Ich hätte gern 'n Moped.
Wir hätten gern 'ne Pause.
Wir hätten jetzt gern 'ne Pause.
Wir hätten gern 'ne andere Regierung.
Ich hätte heute gern Cornflakes zum Frühstück.

Aber nicht minder einleuchtend war: Das Bilden, Hersagen, Reihens von Sätzen gleichen oder ähnlichen Typs ist noch kein Kommunizieren. Und genau da lag das Problem, beim Sprung vom ausgiebig geübten Pattern zur spontanen Verwendung im Gespräch. Wir werden aber erst frei in der Sprache durch ihren freien Gebrauch. So kamen Strukturübungen, eben noch mächtig propagiert, in Verruf. Ich selbst sah keine Veranlassung, sie aufzugeben. Denn ich hatte im Rahmen der bilingualen Methode von C.J. DODSON (1967) eine Variante von Strukturübungen entdeckt, bei der sich spielende Übergänge zur ernstgemeinten Kommunikation ergaben.

Auf das Wesentliche verkürzt, sieht diese - strikt mündliche, nicht mit Substitutionstabellen zu verwechselnde - Übung wie folgt aus:

1. Der Lehrer variiert ein Satzmuster in der Muttersprache.
Die Schüler reagieren unmittelbar in der Fremdsprache.
2. Der Lehrer übergibt die Übung an die Schüler.
Sie bilden jetzt ohne Vorgabe oder Stütze eigene Sätze.
Damit wird die Übung einsprachig.
3. Zugleich sind einige Sätze der Schüler inhaltlich so interessant, dass der Lehrer sie kommentieren oder Zwischenfragen stellen kann, so dass sich mitten in einer grammatischen Übung kleine kommunikative Inseln bilden.

Praktische Durchführung

Nehmen wir als Beispiel die Struktur *want someone to do something*, der im Deutschen zumeist ein dass-Satz entspricht. Nehmen wir an, die Struktur sei erklärt und im Ansatz verstanden. Der Lehrer löst sie aus dem Text heraus und gibt weitere Beispiele wie folgt vor (Die Schüler respondieren Englisch):

Ich möchte bzw. will, dass ihr diesen Text lest.

Ich will, dass ihr dieses Buch lest.

Ich will, dass ihr viel lest.

Ich will, dass Tim liest.

Er will, dass Tim liest.

Er möchte, dass ich lese.

Wir gehen also am Anfang vorsichtig zu Werke, lassen so die Schüler in die Struktur hineinfinden, lassen sie Vertrauen fassen. Die Schüler wissen Bescheid: Jetzt wird dieser Satz bzw. Satzrahmen durchgeübt. Dadurch verhindern wir, dass sie konstruierend übersetzen.

Danach muten wir ihnen schon grössere Sprünge zu:

Er möchte, dass ich ihm helfe. Anders gesagt: Ich soll ihm helfen. Ich soll ihm bei der Mathe-Arbeit helfen.

Wir können wieder verweilen - falls die Antworten noch zögerlich kommen - und statt "Mathe-Arbeit" andere Fächer durchüben. Wir können aber auch sofort weitergehen:

Er will, dass ich mit ihm in die Ferien fahre, oder: Ich soll mit ihm in die Ferien fahren. Meine Eltern wollen, dass ich mit ihnen Ferien mache. Sie wollen, dass wir mit ihnen Ferien machen.

Übrigens: Bin ich mir nicht sicher, dass die Schüler den Ausdruck *go on holiday* oder *take/have a holiday* parat haben, gebe ich ihn vor und warte nicht erst ab, bis sie mit *make* oder anderen Verben operieren. Wir bleiben nunmehr bei der Gleichsetzung von *wir* "wir sollen" und "they want us to ...":

Wir sollen nach draussen kommen.

Wir sollen erst unsere Schularbeiten machen.

Wir sollen um 10 zu Hause sein.

Wir sollen den Dialog abschreiben.

Und noch einmal ein wichtiger Sprung zur Frageform.

Wir lernen, uns nach den Wünschen anderer zu erkundigen oder nachzufragen, was angeordnet wurde:

Möchtest du, dass ich ...? Soll ich ...?

Möchten Sie, dass wir ...? Sollen wir ...? z.B.:

Soll ich den Hund ausführen?

Soll ich den Kessel aufsetzen? usw.

Wir können noch weiter ausgreifen. Was war gestern oder letzte Woche los? Was wollte man da von uns? Was sollten wir da tun? *The headmaster wanted us to ...* Vielleicht fallen uns aber noch eher die vielen Dinge ein, die wir nicht tun sollen: *they don't want us to ...* Noch ein ganz neuer Gedanke: Auch ich habe ja Wünsche und Erwartungen, will hier und da über andere verfügen. Damit zeigen wir den Schülern, dass sie jetzt sprachlich in der Lage sind, gegenüber den Ausgangssätzen den Spiess umzudrehen:

Wir wollen, dass Sie weniger Hausaufgaben geben.

Damit sie aber nicht so fordernd auftreten und höflich die Form wahren, wäre es jetzt an der Zeit, auf weitere Verben wie *would like to, expect, advise*, die für *want* eintreten können, hinzuweisen, so dass Sätze entstehen könnten wie:

We would very much like you to set us less homework.

Oder aber wir behalten uns all diese Erweiterungen für ein anderes Mal vor und treten in die zweite Phase ein, indem wir die Übung an die Schüler weitergeben:

"Now you can go on and make similar sentences yourself. You may even repeat some of the sentences you've just heard, but try to bring in new ideas as well."

Die Erfahrung zeigt, dass wir dabei immer wieder auf Sätze stossen, die mehr sind als blosser lexikalische Füllungen eines vorgegebenen *Pattern*. Manche

Sätze knüpfen offensichtlich an Erlebtes und Erlittenes an, verraten geheime Wünsche usw. Woher sollen ihnen denn auch die Einfälle kommen? Ich beschränke mich hier auf ein ganz harmloses Beispiel. Eine Schülerin etwa formuliert:

My father wants me to go by bus.

Wir fragen nach: "What do you mean? He doesn't want you to ride your bike? Only the other day I saw you riding your bike to school." - "To the disco." - "Oh, I see, he doesn't want you to use your bike at night. Why not?" - "It's dangerous."

Auch in einem solchen banalen Austausch stecken Lebensprobleme der Kinder, die die Schule ernst nehmen muss.

Ein neues Verständnis von Pattern-Drill

Ich kann nun nicht mehr genau sagen, wie weit ich diese Lehrtechnik im einzelnen ausgefeilt habe, als ich zum ersten Mal auf die vorhin zitierten Einschlafmonologe traf. Ich war wie elektrisiert. Ich beobachtete meine Tochter, die gerade zwei Jahre alt war, und notierte mir ähnliche, an Strukturübungen erinnernde Reihungen. Ich erfuhr, dass man dieses Phänomen auch im natürlichen Zweitspracherwerb beobachtet hatte. Entscheidend war, dass sich im Vergleich von Lehrerfahrung und Kindersprachanalyse ein neues Verständnis von Strukturarbeit anbahnte.

Bekannt ist die strukturalistische Fundierung:

1. Wir erzielen einen Festigungseffekt.
2. Wir erzielen einen Multiplikationseffekt.

Letzterer ist der eigentliche *Pattern*-Effekt, ein Satz wird zum *Pattern*, d.h. zum Modell vieler möglicher Sätze. Die strukturalistische Begründung bedeutete bei einigen Autoren sogar einen Rückfall hinter die didaktische Position Palmers, nämlich lediglich die Ausschöpfung geschlossener morphologischer Felder wie etwa der Personenreihe. *Pattern Drill* als Schule der grammatischen Geläufigkeit. Dass da auch Inhaltswörter getauscht wurden, blieb nebensächlich. Es ging um "die Handhabung der Grammatik bei minimaler, sozusagen symbolischer Lexik. (HÜLLEN, 1971, 100). Immerhin hatten die Didaktiker längst erkannt, dass man damit auch wichtiges Vokabular wieder auffrischen kann - das wäre also schon ein dritter Effekt.

Ohne diese Effekte geringzuschätzen: endgültig ausschlaggebend scheint mir ein vierter Effekt zu sein, auf den hin Strukturübungen auszurichten sind:

4. Wir erzielen einen inhaltlichen bzw. semantisch-pragmatischen Effekt.

Anders gesagt: wir spielen nicht nur mit Formen, sondern zugleich mit Ideen. Genau das ist das Geheimnis der muttersprachlichen Steuerung und zugleich der Grund, warum die schriftlichen Satzschalttafeln und ähnlich angelegten *Workbook*-Übungen nichts taugen. Wie in der natürlichen Sprachverwendung ist der Ausgangspunkt der Satzerzeugung ein Gedanke, ein semantisches Konzept, oft eine klar erkennbare Sprechabsicht. Als psycholinguistisches Modell:

Lehrer:

"Sollen wir den Dialog abschreiben?"



Das Gehörte wird verstanden
und dabei entverbalisiert.



Gedanke, Sinnverstand → Schüler:

"Do you want us ...?"

Zugleich erkennen wir in aller Deutlichkeit, dass das Bestreben, unsere natürlichen Sprachlernfähigkeiten zu mobilisieren, nicht in einer schlichten Kopie der Natur verwirklicht wird. Vielmehr muss der Unterricht die ihm gemässen und möglichen Mittel finden, "der Natur Handbietung zu leisten" (PESTALOZZI). Das ist es, was ich mit der Plessnerschen Formel von der "natürlichen Künstlichkeit" des Menschen ausdrücken möchte.

Wir loten gleichsam aus, welche Lebensbereiche mit Hilfe dieses *Patterns* ansprechbar werden. Wir erforschen, welche von den vielen Welten, in denen wir leben, durch diese Struktur mitteilbar werden. Mit unseren Satzvariationen versuchen wir, den Kreis dessen, was nunmehr sagbar geworden ist, abzuschieben. Wir versuchen, das Sprechpotential einer Struktur zu erkunden, und zwar bezogen auf unseren Ort und unsere Zeit und unsere Probleme. So gelingt es uns, die Strukturen sprechend zu machen. Im übrigen sind bei muttersprach-

licher Vorgabe die berüchtigten Pattern-Verwechslungen wie *John is eager to please* und *John is easy to please* ganz undenkbar.

Der Lehrer geht demnach diese neue Art von *Pattern-Drill* mit einem anderen Bewusstsein an. Von Anfang an hat er nicht nur die formalen Variationsmöglichkeiten eines *Patterns* im Sinn. Er denkt auch nicht vorwiegend an die Auffrischung alten Wortschatzes, also an Memorierarbeit. Im Gegenteil, er wird in dieser Phase sogar neue Wörter einführen bzw. den Schülern zuwerfen, wenn sie danach verlangen. Nie und nimmer dürfen wir die Ausdrucksbedürfnisse unserer Schüler an die Kette eines von uns oder vom Lehrwerk bestimmten Wortschatzes legen! Sein Bewusstseinswandel zieht aber noch weitere klar erkennbare methodische Veränderungen nach sich: Die Schüler müssen unbedingt die Gelegenheit bekommen, eigene Sätze zu bilden. Sie kommen damit dem Lehrer zur Hilfe. Wie soll er sonst erfahren, was in ihren Köpfen vorgeht, wie sie die Struktur verstanden haben, was sie bewegt und zum Ausdruck drängt? (Vgl. ERICSSON 1986) Solche Kenntnis wiederum setzt ihn instand, an die Sätze, d.h. an die Inhalte und Aussagen der Schüler anknüpfend, die Schüler in ein Gespräch zu verwickeln.

Das Lehrziel kann aber erst dann als erreicht gelten, wenn irgendwann in den Folgestunden die geübte Struktur spontan in mitteilungsbezogener Kommunikation angewendet wird:

Do you want us to copy the sentences ?

Dazu gehört dann auch die eiserne Konsequenz des Lehrers. Wann immer ein Schüler an ihn herantritt: "Soll ich, sollen wir ...?" lässt er nicht locker: "Sorry, but you do know how to say that in English, don't you?" Dies ist die Einsprachigkeit, auf die es ankommt. So habe ich andeuten wollen, was ich unter dem methodischen Prinzip "Grammatik im Sprachvollzug" verstehe und wie ich dazu gekommen bin. Ausdrücklich sei betont, dass dies ein Weg, gewiss nicht der einzige Weg vom Satz zum Gespräch ist.

Grammatik ist ganz und gar kein Ersatz für das Gespräch, in dem wir durch die Sprache hindurch uns meinend und verstehend auf die Mitmenschen und die Welt richten. Aber blind wären wir, wollten wir gleich alles auf die Karte der Kommunikation setzen. Diese ist und bleibt die Karte, auf die wir den höchsten Stich machen. Hätten wir sie nicht, müssten wir das Spiel verlieren. Aber daneben halten wir noch weitere Karten in der Hand, mit denen wir punkten können. Dazu gehören die vorgeführte *grammatica in actu*, ja selbst auch die grammatische Erklärung, auf die wir hier nicht weiter eingehen können.

Schluss

Vergleichen heisst Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Vergleichen ist nicht Gleichmachen. Die Unterschiede, die etwa auch schon zwischen Mutterspracherwerb und natürlichem Zweitspracherwerb bestehen, dürfen nicht verwischt werden. Bekannt ist das Phänomen der frühen Fixierung auf bestimmte Strukturen, die auch bei fortwährendem *Input* nicht mehr weiterentwickelt werden, d.h. die Fossilierung des L2 Erwerbs. An einem bestimmten Punkt kann man das Sprachwachstum einfrieren oder abstoppen - trotz ständiger weiterer Kommunikation.

Dieses Phänomen ist beim Mutterspracherwerb so nicht beobachtbar. Das Kleinkind scheint in dieser Hinsicht viel robuster zu sein, und gelangt im allgemeinen auch bei gestörter Kommunikation im Elternhaus zum Ziel.

Solche - und viele andere Unterschiede - sind wahrscheinlich theoretisch hochbedeutsam, aber eben noch kaum verstanden. Wie oft findet man am Schluss eines Kapitels in der Wodeschen Psycholinguistik die Bemerkung, dies sei noch ungenügend erforscht und jenes habe man noch nicht befriedigend erklärt!

Gewiss, *further research is needed*. Wer wollte das bestreiten? Und überhaupt hat ja der Fortschritt nach NESTROY das an sich, dass er grösser aussieht, als er ist. Kann man von einer neuen Ära in der Fremdsprachendidaktik sprechen, wo doch in der Psycholinguistik alles im Fluss ist? Man kann. In der Psycholinguistik wird auf unabsehbare Zeit ohnehin alles im Fluss bleiben. Denn sie hat es als *cognitive science* mit so grundlegenden Problemen des Menschwerdens und Menschseins zu tun, dass wir immer weiterfragen müssen.

Die Fremdsprachendidaktik ist aber eine praktische Wissenschaft, in der es lange vor unserer Zeit exzellente Lösungen gegeben hat. Wir können sie heute besser erkennen, verstehen und weiterentwickeln, wenn wir zugleich zu verstehen suchen, wie Menschen ohne Unterricht Sprachen erwerben.

Bibliographie

- BRITTON, James (1972): *Language and Learning*, Harmondsworth, Penguin.
- BRUNER, J.S. (1983): *Child's talk*, New York, Norton.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1980a): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1980b): "Verbal Play and Pattern Practice. The comparison of a L1 Learning Strategy and a L2 Teaching Technique", In: S.W. FELIX (Hrsg.), *Second Language Development. Trends and Issues*, Tübingen, Narr.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, (1. Aufl. 1989), UTB, Tübingen und Basel, Franke.
- CHUKOVSKI, Kornei (1971): *From Two to Five*, Berkeley.: University of California Press.
- CORMON, Françoise (1992): *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*, Lyon.
- DIETRICH, Ingrid (Hrsg.) (1995): *Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung*, Weinheim, Basel.
- DODSON, Charles J. (1967): *Language Teaching and the Bilingual Method*, London, Pitman.
- ERIKSSON, Eie (1986): *Foreign language teaching from the Point of View of Certain Student Activities*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- HULLEN, Werner (1971): *Linguistik und Englischunterricht*, Heidelberg.: Quelle & Meyer.
- HUMBOLDT, Wilhelm, von (1963): *Werke in fünf Bänden, Bd.III: Schriften zur Sprachphilosophie*, Stuttgart, Cotta'sche Buchhandlung.
- KIELHÖFER, Bernd, JONEKEIT, Sylvie (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, Narr.
- KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
- LEOPOLD, W.F. (1949): "Speech development of a bilingual child", Vol. IV: *Diary from age two*, Evanston.
- NIDA, Eugene A. (1966): *Gott Spricht viele Sprachen. Der dramatische Bericht von der Übersetzung der Bibel für alle Völker*, Stuttgart. (God's Word in Man's Language, New York, Harper & Brothers, Rev. 1966)
- PALMER, Harold E. (1917/1968): *The scientific study and teaching of languages*, London, OUP.
- PRENDERGAST, T. (1864): *The mastery of Languages, or, the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*, London: R. Bentley. (Master Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869; Hebrew, 1971; and Latin, 1872).
- SCHECK (1995): "Interview mit Harold Brodkey", In: *Focus* 39.
- SLOBIN, I., FERGUSON, Charles A. (eds). (1973): *Studies of child language development*, New York, Holt.
- STEVIK, Earl W. (1976): *Memory, Meaning and Method. Some psychological perspectives on language learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- WODE, Henning (1981): *Learning a Second Language. I. An Integrated View of Language Acquisition*, Tübingen, Narr.

TABLE RONDE

Anne-Claude BERTHOUD

La table ronde organisée le samedi 30 septembre avait le double objectif de répondre aux questions posées (par écrit) par les participants du colloque et d'y associer une réflexion sur quelques points essentiels se dégageant actuellement des travaux en linguistique de l'acquisition. Ces questions ont été adressées aux différents intervenants en fonction de leur domaine de spécialité.

La première question s'adresse à Bernard PY et Clive PERDUE:

- **Si l'on considère que les unités négociées dans l'interaction relèvent principalement du lexique, peut-on relier ce phénomène aux premiers stades d'acquisition d'une langue?**

Pour B. PY, les unités lexicales sont des objets plus maniables, plus manipulables que les structures syntaxiques, ce qui expliquerait la précocité de leur traitement.

Par ailleurs, la survalorisation du lexique serait également issue de notre représentation de la langue comme "sac à mots".

Lorsque l'on considère les langages simplifiés (style télégraphique, baby talk,...) les énoncés sont constitués de mots alignés à la suite les uns des autres dans une relation parataxique, c'est-à-dire sans marques morphologiques ou grammaticales. On fera dès lors l'hypothèse que les noms possèdent un plus grand potentiel communicatif; ils servent de points d'accrochage pour communiquer. Ce phénomène s'expliquerait en termes de représentations et de progression universelle des langues, selon laquelle les unités lexicales seraient plus porteuses de signification et de valeurs illocutoires et seraient par là plus marquées.

Les énoncés de style télégraphique produits par les jeunes enfants et les apprenants débutants de L2 impliquent un plus grand travail pour l'interlocuteur. Dans les deux cas, il y a en quelque sorte délégation de la faculté interprétative auprès de l'interlocuteur.

Selon C. PERDUE, l'adulte a appris à linéariser l'information dans son discours de façon iconique, et cela, en fonction de deux principes majeurs: celui de la connexité maximale ou à défaut celui de l'empilement, qui consiste, après avoir produit un fragment de discours, à revenir en arrière et à repartir dans une autre direction.

Des exemples tangibles de cette iconicité serait de suivre l'ordre figure-fond, cause-effet ou le développement chronologique d'un événement, principes acquis en L1 qui seraient à utiliser en L2 pour se faire comprendre. Ce qui expliquerait d'ailleurs l'importance des unités lexicales, qui, placées dans un certain ordre, garantirait l'efficacité des énoncés produits.

A titre d'exemple, prenons le cas d'un apprenant de L2 désirant raconter une histoire tout en étant dépourvu des marques du passé. Une stratégie efficace reconnue est celle d'apprendre des adverbes temporels pour gérer l'organisation temporelle du discours; si aucune marque adverbiale n'apparaît, l'ordre du temps se manifeste simplement dans l'ordre d'apparition des éléments dans l'énoncé.

Par ailleurs, pour soutenir la primauté des négociations autour du lexique, on constate en effet peu de malentendus à ce propos, alors qu'ils sont beaucoup plus fréquents au niveau grammatical, comme l'illustre l'exemple suivant:

A: *moi partir Maroc demain*

N: ***par** quoi voulez-vous partir?*

A: *mon père très malade*

L'alloglotte confond *par* *quoi* et *pourquoi* sans que le problème soit rendu conscient et appelle une négociation; d'où la persistance du malentendu.

Question à Daniel GAONAC'H et à Bernard PY:

- Peut-on considérer les activités de négociation métalinguistique dans l'interaction comme une forme de contrôle du processus d'acquisition?

Pour D. GAONAC'H, cette question est à replacer dans un cadre théorique de référence plus large. Si l'on postule que la situation d'interaction est plus efficace du point de vue des acquisitions, qu'est-ce que cela signifie et pourquoi serait-elle plus efficace?

En fait, plusieurs théorisations peuvent rendre compte de ce processus:

- Pour le psychologue, il y a, dans ce type de situation, quelqu'un qui sert d'informateur privilégié et dans lequel l'apprenant dispose d'un matériau utile du fait même de la présence de l'informateur. Ces situations constituent des occasions de saisir du matériel linguistique naturel avec un contrôle de l'informateur, qui renvoie du renforcement à l'apprenant. On fait appel dès lors à une théorie behavioriste.
- Dans une théorisation plus sophistiquée, on dira que par essence apprendre une langue suppose une situation d'interaction, puisque le langage est avant

tout communication. Dans ce sens, la situation d'interaction est nécessitée par la nature même de l'objet.

D'autre part, la situation d'interaction implique de la part du natif qu'il joue le rôle de contrôle, c'est-à-dire qu'il soit à même de faire des hypothèses sur ce qui se passe dans la tête de l'apprenant et sur ce que l'apprenant est en train de faire. On parlera dans ce cas d'une théorisation "à la Bruner", où l'interaction est prise comme "format". La mère gère l'ensemble de la situation sur le plan linguistique pour assurer à la fois le bon déroulement de l'interaction et la progression de l'enfant.

En bref, la notion de "contrôle" est multiple, dépendant directement de ces différentes théorisations.

Pour B. PY, plusieurs raisons peuvent être invoquées pour accorder un rôle privilégié aux activités interactionnelles dans la réflexion sur l'acquisition.

Tout d'abord, les interactions exolingues forment une base d'information directe sur les conditions matérielles de l'acquisition et notamment sur ce que signifie l'"exposition à la langue" et sur les modalités de cette exposition. Celle-ci n'est pas un phénomène magique ou en soi digne de confiance; il est donc nécessaire de le cerner de plus près.

Une interaction exolingue constitue un contact local dans des conditions particulières: l'apprenant n'est pas en contact avec un système, mais avec des énoncés en contexte.

Par ailleurs, l'acquisition du système s'effectue par l'élaboration progressive d'une "boîte à outils" pour communiquer, pour répondre à des objectifs communicatifs; on renvoie d'une certaine façon à la notion de "besoins langagiers". Cependant, ceux-ci sont trop globaux (regarder la TV en allemand, négocier des affaires en anglais, etc.) et doivent être complétés par une définition en termes plus locaux. Dans l'interaction, on voit se dessiner tout à la fois des besoins langagiers très précis et les méthodes appliquées pour les résoudre.

Enfin, pour comprendre l'intervention de données sociolinguistiques, il faut faire appel à la notion de "réseau". Un apprenant, placé dans un nouveau contexte, doit reconstruire des réseaux; certains points de ces réseaux apparaissent comme des circonstances très précises d'utilisation de la langue (par exemple, l'emploi de l'allemand ou du français dans des contextes spécifiques). Dans ce sens, les interactions exolingues fournissent des

renseignements sur les points importants de ces réseaux, elles en sont les conditions privilégiées d'observabilité.

A noter encore que les séquences de négociation sur la langue (séquences potentiellement acquisitionnelles) donnent des informations sur les "méthodes" utilisés par les apprenants comme pour les natifs pour résoudre des problèmes linguistiques et communicatifs. On fait ici référence au projet FNRS (Universités de Neuchâtel et de Lausanne) qui vise notamment à saisir les ruptures et continuités de ces méthodes entre milieu naturel et milieu institutionnel. A cet égard, on observe des méthodes extrêmement riches et variées chez les apprenants portugais, sous la forme notamment de moyens très sophistiqués pour interroger sur la langue. Cette analyse est à mettre en parallèle avec une expérience d'apprentissage "sauvage" des mathématiques. Celle-ci vise à mettre en évidence les stratégies utilisées par des enfants non scolarisés (petits commerçants des rues au Brésil) pour maîtriser l'inflation et les fluctuations constantes des prix. Or, il apparaît que ces enfants développent des méthodes très efficaces pour se tirer d'affaire. Dans les deux cas, les stratégies utilisées dépassent largement les méthodes de l'école. Si cela ne signifie pas nécessairement que celles-ci doivent être enseignées à l'école, elles doivent néanmoins être connues, reconnues et servir ainsi de relais à l'apprentissage. C'est dans ce sens que l'école pourrait en tirer grand profit.

Question à Wolfgang BUTZKAMM:

- **Dans quelle mesure les modes de traitement des données linguistiques mis en évidence par les psycholinguistes sont-ils susceptibles d'une application didactique?**

W. BUTZKAMM centre son intervention sur le problème spécifique du traitement de l'agent et du patient par l'apprenant. Il s'interroge en particulier sur le fait surprenant que même des enfants atteints de troubles du développement sont susceptibles de saisir ces deux notions, qui relèvent pourtant d'un système complexe.

Les observations des psycholinguistes sur la façon dont s'y prennent les enfants dans leur langue maternelle pour traiter l'agent et le patient est incontestablement une aide essentielle pour l'enseignement des L2.

Ainsi, par exemple, du point de vue de l'enseignement de l'espagnol à des apprenants francophones, on fera l'hypothèse que le passage par une transposition directe des modes de traitement du sujet hispanophone en français constituera une béquille, un relais, vers l'acquisition des structures espagnoles. Faire travailler les apprenants sur le modèle espagnol:

Lui donne à René un morceau de pain

et faire inventer d'autres phrases sur ce modèle conduit à l'élaboration d'une "clé" pertinente pour la maîtrise du système et pour communiquer.

Une structure telle que:

Moi je lui donne à mon ami la bicyclette

peut faire l'objet d'une prise de conscience progressive, mais sans recours nécessaire à la terminologie grammaticale (telles les notions de pronoms ou de datif, par exemple). Il s'agit ici de jouer sur la structure plutôt que d'en faire une analyse grammaticale.

Enfin, le fait qu'une phrase comme:

René lui prête à son ami la bicyclette

soit la traduction directe de l'espagnol, permet un enracinement progressif de celle-ci chez l'apprenant par des exercices de contextualisation et de décontextualisation. Cet enracinement s'effectue par conséquent au moyen de stratégies sémantiques plus que grammaticales, des stratégies qui fonctionnent selon des principes associatifs et qui sont directement utiles pour la communication, constituant en quelque sorte un tremplin pour la communication.

Question à Michèle KAIL:

- **Au vu des travaux actuels en psycholinguistique, peut-on soutenir l'hypothèse selon laquelle certaines langues seraient plus faciles à apprendre que d'autres?**

Pour M. KAIL, cette hypothèse est à nuancer à plusieurs points de vue.

Dans un modèle topologique, celle-ci pourrait être valable par exemple pour les relations d'agentivité, qui seraient plus ou moins facilement perçues selon les langues, mais ne serait valide qu'en compréhension et non en production. Selon les langues, le décalage entre les deux processus peut être important, comme en turc notamment, où le décodage de ces relations est plus facile que leur encodage.

Si l'on peut admettre avec CHOMSKY que les bases grammaticales sont à peu près construites dès quatre ans, elles ne recouvrent pas nécessairement la même réalité, selon que l'on se place en production ou en compréhension.

Dès lors, ce que montrent les études interlangues, c'est qu'on ne peut parler de langues plus ou moins faciles, mais de secteurs plus ou moins faciles selon les langues.

Questions à Daniel. GAONAC'H.

- **Dans quelle mesure les savoirs automatisés sont-ils transférables aux autres langues et en particulier à des langues non indo-européennes?**

Selon D. GAONAC'H, ces savoirs ne sont pas directement transférables. Si l'on prend par exemple le cas de la lecture dans les langues non indo-européennes, celle-ci implique la maîtrise d'un tout autre système graphique. Le sujet-parlant d'une langue européenne a acquis des automatismes phonétiques et graphiques qui ne sont pas directement utiles, voire même gênants pour la lecture en chinois. Le sujet a dans ce cas intérêt à recourir à sa mémoire immédiate et à se passer de la référence aux représentations phonétiques.

Il y a donc des spécificités dans les langues qui peuvent accentuer le poids de tel ou tel type de représentation (phonétique, sémantique ou graphique). De plus, ce poids sur l'une ou l'autre de ces représentations peut être relatif aux activités engagées, même si elles sont toutes présentes néanmoins.

- **Comment mettre en relation l'opposition automatisé/contrôlé avec l'hypothèse de la variabilité individuelle et notamment avec l'opposition établie entre sujets analytiques ou synthétisants?**

Pour D. GAONAC'H, on ne peut faire une opposition aussi stricte, une activité pouvant être plus ou moins contrôlée selon la complexité de celle-ci.

Des travaux de neurolinguistes sur l'agrammatisme démontrent bien ce phénomène. Chez un certain nombre de sujets observés, les énoncés oraux sont de type télégraphique, alors que les énoncés écrits sont corrects; ce qui est apparemment fort bizarre, puisque l'écrit implique une activité plus complexe que l'oral. Les sujets en question, qui ont des problèmes de mémorisation, recourent en fait au style télégraphique pour aller plus vite.

Dans le cas où certaines fonctions ne sont pas ou plus automatiques, le déficit de la mémoire peut être compensé par le contrôle, tel le support écrit, qui sert ici de mémoire de travail subsidiaire.

D'autres expériences viennent étayer ces mécanismes de subsidiarité. Lorsqu'on ajoute une tâche supplémentaire à une activité, on gêne la mémoire de travail, voire une partie de l'activité cognitive; certains indices ne sont de ce fait plus utilisables et nécessitent le report sur d'autres indices. On démontre par là la possibilité du système cognitif de passer d'un type de fonctionnement à un

autre, lorsque des bruits ou problèmes viennent entraver la communication ou l'accomplissement d'une tâche langagière.

Il s'agit dans ce sens d'avoir une vue globale de l'interaction automatisé/contrôlé, c'est-à-dire de les envisager comme des modules plus ou moins indépendants, mais avec des possibilités de glissement de l'un à l'autre.

Ainsi, le contrôle exercé sur une activité peut prendre des formes très variées: il peut renvoyer à l'activité de l'autre en situation d'interaction, au support que représente l'écrit, à la mise en mémoire phonologique, ou encore au recours à une règle explicite. Le contrôle n'est donc pas assimilable à l'explicitation ou à la conscience, mais fait référence à un support externe ou interne (mental). Il relève de la variabilité intra-individuelle plus qu'à la variabilité inter-individuelle. Le degré de contrôle peut varier d'un moment à l'autre: à certains moments, on prend conscience de certains phénomènes linguistiques. Il n'y a pas des choses contrôlées et des choses automatisées, mais un continuum entre les deux mécanismes.

Question à Clive PERDUE:

- Quelles sont les connaissances de L1 susceptibles d'être transférées à L2 pour servir de "socle" à l'acquisition? Et que pourrait-on par ailleurs appeler un transfert positif?

C. PERDUE fait référence au tour d'horizon établi par J. GIACOBBE sur la question, dans un numéro spécial de 1990 du *Français dans le monde*. Selon cet auteur, on ne peut parler de transfert, car il faut considérer la dichotomie qui apparaît entre deux conceptions de la L1: à savoir celle où la L1 est considérée comme filtre pour l'acquisition de toute autre langue et celle selon laquelle l'apprenant dispose, dans ce processus, de sa L1 et de l'expérience de l'avoir acquise. On constate donc une influence diffuse au niveau conceptuel et linguistique, certaines catégories étant plus grammaticalisées que d'autres. Il s'agit dans cette optique de réconcilier vision du monde et le système de L2.

Au niveau linguistique, C. PERDUE prend un exemple au niveau lexical et au niveau structural.

En ce qui concerne le lexique, l'étude des faux-amis en psychotypologie démontre que des mots identiques dans des langues apparentées ont également des possibilités de combinaisons semblables, par exemple les COD utilisés avec le verbe "casser": *casser un verre, casser une jambe, casser un coeur*. Or, il apparaît que les apprenants acceptent les formes centrales, mais refusent les usages métaphoriques. Ce phénomène s'expliquerait par l'influence de la L1 sur

L2 et plus précisément du calcul selon lequel plus une forme est marquée dans une langue, plus elle est transférable dans une autre.

Au niveau structural, il est par exemple des faux-amis qui engendrent des énoncés du type: *Jean veut Maire devenir*, forme issue du fait qu'un équivalent lexical engendrerait un équivalent structural. On constate en L2 une préférence pour certaines structures selon le type de L1. Ainsi, les verbes néerlandais qui présentent un choix entre une forme longue et une forme courte seraient-ils traités différemment par les Marocains et les Turcs: les premiers choisissent préférentiellement la forme courte alors que les Turcs recourent à la forme longue. L'explication en serait que les Marocains cherchent quelque chose de verbal en milieu d'énoncé, alors que les Turcs le cherchent en fin d'énoncé. Les premiers auraient tendance à "brancher" à gauche et les seconds à droite.

Il arrive que les stratégies de recours à telle ou telle structure entrent en conflit avec une contrainte discursive, c'est-à-dire qu'il y ait des impossibilités discursives dans le lecte de base. Dans ces cas l'apprenant peut soit éviter le message, chercher d'autres moyens, linguistiques ou non linguistiques, ou encore laisser tomber l'une ou l'autre des contraintes, la moins forte dans sa L1 en l'occurrence.

Recherche et théories en acquisition des langues: quel intérêt pour les enseignant-e-s?¹

Susanne WOKUSCH

Si on analyse, même très grossièrement, les besoins en formation continue des enseignant-e-s des langues étrangères, l'on se rend vite compte qu'ils sont de nature essentiellement concrète, en relation étroite avec les demandes de l'enseignement; on cherchera ainsi des techniques qui puissent rendre le travail d'apprentissage du vocabulaire plus efficace, on se demandera comment on pourrait développer des stratégies de compréhension orale, de lecture, d'expression orale et écrite et l'on s'interrogera sur les questions de grammaire: combien de grammaire faut-il et quelle démarche favorise le mieux l'apprentissage de la langue étrangère?

Par conséquent, quand on regarde l'offre en formation continue pour les enseignant-e-s de langues, on y trouve surtout des sujets proches de la pratique de l'enseignement. Par contre, il n'existe que relativement peu de possibilités de s'informer sur ce qui se passe en recherche et de mettre à jour ses connaissances sur l'évolution des théories d'acquisition des langues étrangères.

Il est clair que les propositions concrètes, si elles veulent être efficaces, doivent reposer sur un travail théorique; elles devraient être basées sur des hypothèses vérifiables et, si possible, vérifiées. Il est tout aussi clair que ceci n'est pas toujours le cas, surtout pour quelques approches "parallèles". Rien que pour cela, il serait souhaitable que les enseignant-e-s soient en mesure, à travers une certaine formation théorique, de décider pour eux-mêmes et elles-mêmes du bien-fondé de telle ou telle approche. Prenons un exemple tiré du domaine de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère: si beaucoup de nouveaux moyens d'enseignement proposent aujourd'hui une grammaire basée sur le principe que toutes les parties de la phrase sont expliquées par rapport au verbe qui, de par son régime, détermine la structure de la phrase, le fait qu'un nombre considérable de recherches en psycholinguistique confirment le rôle extrêmement important du verbe dans les langues indo-européennes peut être un facteur important.

Mais alors, du point de vue de l'enseignant-e, confronté-e tous les jours à la réalité de l'enseignement "sur le terrain", avec un emploi de temps des plus

¹ Je remercie Jörg SIEBER pour sa relecture constructive de ce texte.

chargés, on est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt la tâche des méthodologues et des didacticien-ne-s de se tenir au courant de l'évolution des théories, d'effectuer un "filtrage" des informations utiles et de ne transmettre que celles qui ont un impact direct sur l'enseignement - bref, d'assumer la tâche difficile d'établir le lien entre recherche et application. Effectivement, le rôle des praticien-ne-s ne peut pas être celui de suivre la recherche dans ses détails. Ceci demanderait d'une part une formation spécialisée et d'autre part trop de temps. Néanmoins, il nous semble important que les enseignant-e-s soient informé-e-s des développements récents dans les disciplines qui s'occupent de l'acquisition des langues étrangères; nous sommes d'avis que, pour ce faire, des rencontres directes entre "la recherche" et "la pratique" sont bénéfiques pour les deux côtés.

Au fait, s'agit-il vraiment d'une rencontre entre "recherche" ou "théorie" d'un côté et "pratique" de l'autre? Nous ne le pensons pas. En vérité, les relations entre enseignant-e-s et recherche sont bien plus complexes et bien plus intéressantes. Car en général, en parlant de "praticiens", on ne tient pas suffisamment compte du fait que chaque enseignant-e - et de même chaque apprenant-e - est aussi un-e théoricien-ne; mais il faut bien dire théoricien-ne et non chercheur-e. Ceci n'a en principe rien d'étonnant; au contraire: les êtres humains fonctionnent sur la base d'hypothèses et de catégorisations. De plus, le langage est tellement imbriqué dans le fonctionnement de notre esprit que toute réflexion sur nous-mêmes implique nécessairement le langage. Quand nous sommes confronté-e-s à une tâche d'apprentissage ou d'enseignement, nous nous faisons automatiquement notre idée sur le déroulement probable de cet apprentissage ou enseignement - bref, nous nous fabriquons une théorie propre.

Nous pensons qu: ce passage par la théorie - qui reste la plupart du temps implicite - est particulièrement important et élaboré chez les enseignant-e-s de langues qui ont souvent été apprenant-e-s de cette même langue et qui sont quotidiennement confronté-e-s à toute sorte de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves - d'où les besoins en formation continue évoqués plus haut.

Il vaut donc mieux parler de rencontre entre "théories implicites" et "théories scientifiques". Jetons maintenant un coup d'oeil sur les caractéristiques de ces théories implicites. Tout d'abord, il est important de se rendre compte qu'elles se forment ou qu'elles se sont formées sur la base d'expériences; ce sont donc des théories empiriques. Elles reposent sur l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère (qui peut être "naturel" ou avoir eu lieu dans un cadre formel), sur les méthodes utilisées lors de l'apprentissage en institution, sur les attitudes des partenaires rencontrés (professeurs, famille, environnement), sur la forma-

tion scientifique et pédagogique reçue ("tradition de l'enseignement") et sur la propre pratique de l'enseignement. Ces théories implicites sont donc des théories qui intègrent une multitude de facteurs très divers; et comme elles proviennent de la pratique, elles servent de repère pour la conception de l'enseignement actuel.

Les théories implicites sont des théories globalisantes qui ne sont pas formalisées; comme elles touchent aussi à des attitudes et à des convictions pédagogiques, elles ont un côté émotionnel. A cause de leur caractère implicite, elles ne sont jamais vraiment vérifiées et ne sont souvent pas remises en question. De là pourrait résulter une certaine rigidité, un manque d'évolution de ces théories. Tout-e chercheur-e connaît le danger de ce qu'on appelle en anglais une *"self-fulfilling prophecy"*: on ne voit que ce à quoi on s'attend et il y a le risque que des éléments qui amèneraient une nécessité de changement ou d'ajustement de la théorie actuelle échappent à notre attention. Pour une théorie implicite, ce risque est encore plus important parce qu'il n'existe pas de précautions - sous forme d'hypothèses clairement énoncées et consciencieusement testées.

Concrètement, les théories implicites influent sur tout ce que nous faisons dans l'enseignement: de la conception d'exercices à l'évaluation des élèves, jusqu'à la manière de travailler avec un moyen d'enseignement; si la conception de ce dernier n'est pas en accord avec nos théories implicites, nous risquons fort de ne pas l'utiliser comme initialement prévu. Ceci n'est en principe pas trop grave puisque la manière de travailler avec un moyen d'enseignement devrait ressortir de la compétence de l'enseignant-e; mais il serait souhaitable que de tels ajustements se fassent sur la base de décisions conscientes, car un désaccord entre ce que perçoit l'élève de la conception du moyen d'enseignement et ce que lui fait faire l'enseignant-e pourrait déstabiliser l'apprenant-e et en fin de compte compromettre le bon déroulement de son apprentissage.

La rencontre avec la "vraie recherche" ou la confrontation avec celle-ci peut donc apporter à l'enseignant-e la possibilité de rendre conscientes ses théories implicites, de les expliciter, de les comparer aux hypothèses scientifiques et d'y incorporer de nouveaux éléments - bref: de lui donner une ouverture et de lui fournir une impulsion à une réévaluation de son enseignement. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la connaissance des théories scientifiques sur l'acquisition nous donne des critères de décision dans le choix d'une méthodologie; et finalement, le contact avec la recherche peut très bien contribuer à valoriser le travail des enseignant-e-s en leur montrant que l'acquisition d'une langue étrangère - justement à cause de l'imbrication du langage (et surtout de la

langue maternelle) avec le fonctionnement de notre esprit - est un processus des plus compliqués dans lequel le travail des enseignant-e-s est tout aussi important, sinon plus que celui des chercheur-e-s. Ajoutons à cela que l'enseignement des langues - contrairement à la recherche sur l'acquisition - a une tradition plus que millénaire.

Il nous semble donc que la rencontre "en direct" avec la recherche a un rôle non négligeable à jouer dans la formation continue des enseignant-e-s. Mais dans la perspective inversée, la rencontre "en direct" entre la recherche et la pratique a beaucoup à apporter aux chercheur-e-s et à la théorie scientifique. En effet, à cause du caractère contrôlable des hypothèses scientifiques, celles-ci sont nécessairement d'une portée assez limitée et la vérification se fait dans des conditions de "laboratoire". Par conséquent, les résultats sont ponctuels et quelquefois difficilement généralisables. C'est également là une source de frustration pour les "praticien-ne-s" qui aimeraient naturellement des réponses complètes à leurs interrogations et des solutions applicables directement sur le terrain. Mais c'est bien le caractère nécessairement ponctuel de la recherche scientifique qui fait que l'apport des enseignant-e-s peut être précieux dans la mesure où il permet de généraliser les hypothèses élaborées sur un corpus limité. Seul-e-s les enseignant-e-s disposent d'une "base de données" assez large pour confirmer ou infirmer la possibilité de généraliser des résultats obtenus dans le cadre d'une démarche scientifique - à une autre tranche d'âge des apprenant-e-s, à d'autres conditions d'apprentissage (par exemple des résultats d'observation en acquisition naturelle à l'acquisition en milieu institutionnel) etc. Dans ce sens, les enseignant-e-s (ainsi que les apprenant-e-s) sont des personnes-ressources indispensables et donc les partenaires privilégiés des chercheur-e-s. Et qui plus est, un-e enseignant-e averti-e peut même tester lui-même ou elle-même certaines hypothèses avec ses apprenant-e-s.

C'est donc sous cet angle-là qu'une manifestation telle que le colloque organisé à l'Université de Lausanne en automne 1995 intitulé *Enseignement des langues et théories d'acquisition/Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien* trouve tout son sens.

LHOTE Elisabeth, (1995): **Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre**. Paris, Hachette, Collection autoformation, 158 p.

Ce petit livre passionnant s'adresse en premier lieu aux professeurs de français langue étrangère. Il traite – comme son titre ne le précise pas – du rôle déterminant que joue l'intonation dans la compréhension d'une langue étrangère – en l'occurrence le français – par des locuteurs alloglottes.

L'auteure y présente une notion-clé: celle de paysage sonore¹. On définit un paysage sonore comme l'association d'une représentation mentale unique et globale à une série de séquences sonores variées: «Un paysage sonore, qui peut comporter des bruits plus ou moins intenses, des mélodies plus ou moins rythmées, des silences plus ou moins longs, des sons aux timbres plus ou moins variés au cours du temps, va se transformer en une seule représentation auditive pour évoquer le calme de la forêt en hiver ou le bruit d'une rue très animée.» (23) La langue maternelle – et notamment ses rythmes et ses intonations – est un élément important du paysage sonore qui se façonne progressivement autour de l'individu à partir de l'écoute de nombreuses personnes différentes, dans des événements énonciatifs toujours différents.

On admet aujourd'hui que la production en langue étrangère est marquée par les habitudes motrices acquises en langue maternelle. L'auteure fait l'hypothèse que la langue maternelle – et notamment ses rythmes – structure également la façon d'écouter. Dans cette perspective, le paysage sonore contribue à façonner chez les individus des comportements d'écoute. Apprendre une langue étrangère exige que l'on change ses comportements d'écoute.

L'écoute se situe par conséquent au centre de la démarche pédagogique de l'auteure. Du point de vue de l'écoute en effet, la segmentation du flux sonore du langage en unités discrètes devient l'activité cruciale pour la compréhension, particulièrement ardue en situation exolingue. Le livre présente une didactique de l'approche perceptuelle d'une langue étrangère. Axée sur la sensibilisation aux phénomènes de rythme et de mouvement mélodique, l'approche proposée a pour but d'augmenter le potentiel de compréhension de l'apprenant. Par un enrichissement de la perception orale, elle vise à permettre à l'apprenant de se construire peu à peu de nouveaux paysages sonores. Pour ce faire il lui faudra développer et renforcer ses mécanismes de mémorisation de nouvelles formes

¹ Les métaphores spatiales sont déterminantes pour comprendre l'idée de l'auteure: le paysage sonore d'une langue est constitué de reliefs, d'ombres, de lumières, d'avant-plan et d'arrière-plan, etc. ...

pour leur donner l'occasion de s'organiser les uns par rapport aux autres en créant progressivement de nouveaux paysages sonores.

L'intérêt principal de la démarche tient à la volonté d'inscrire l'étude et la didactique de l'intonation dans une appréhension globale de l'énoncé: tout phénomène intonatif est constitutivement lié non seulement à une forme mélodique et temporelle, mais aussi à une interaction particulière, dans laquelle les interlocuteurs ont différentes possibilités de construire ensemble le sens de ce qu'ils sont en train de dire. La notion de paysage sonore joue un rôle central pour l'intégration de ces paramètres: en effet, un paysage sonore est constitué d'énoncés contextualisés parce que liés à des interlocuteurs et à des situations de communication. La démarche de l'auteure l'amène ainsi à s'intéresser à des paradigmes théoriques très différents les uns des autres: psycholinguistique expérimentale, communication exolingue et interaction verbale.

La richesse même de ces ancrages théoriques en rend difficile la synthèse: à la lecture de ce livre on doit parfois se contenter d'une évocation impressionniste des différentes théories. De surcroît, l'organisation du livre est un peu surprenante: pourquoi présenter une didactique de la perception dans le chapitre 5, puis faire suivre ce chapitre d'une réflexion sur le rôle de la perception dans la compréhension d'une langue étrangère?

Il n'en reste pas moins que les professeurs de français langue étrangère trouveront dans ce livre de nombreuses propositions d'activités orales en classe de langue, de nombreuses pistes de réflexions sur le rôle de l'intonation et des indications bibliographiques pour les approfondir, une foule d'observations intéressantes sur les difficultés de compréhension que rencontrent les alloglottes. Ce livre leur donnera en outre l'occasion de rafraîchir leurs connaissances sur le système phonologique du français, son organisation rythmique, ses structures syllabiques.

Séminaire de français moderne
Université de Neuchâtel
26, Av. du 1er Mars
CH 2000 Neuchâtel

Thérèse Jeanneret

NODARI, Claudio (1995): **Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur.** Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg, Verlag Sauerländer, Reihe Sprachlandschaft, Band 16, 262 S.

Erika DIEHL hat an dieser Stelle im April 1995 die Besprechung des 15. Bandes der Reihe Sprachlandschaft "Deutschunterricht in der Westschweiz" mit folgenden Sätzen beendet: *"Und an diesen Personengruppen (Schülern und Lehrern, M.L.) hängt die eigentliche Problematik des Deutschunterrichts in der Westschweiz: an den negativen Einstellungen der Schüler und der entsprechend fehlenden (...) Motivation, und an den Lehrern, denen sehr bald die Lust vergeht (...), gegen diese Schülerunlust anzukämpfen. Sie hängt auch an einer Auffassung von Sprachunterricht und sprachlicher Leistung, die dringend einer grundsätzlichen Revision bedarf."* Genau an diesem Punkt setzt die Dissertation von Claudio NODARI an. Während von FLÜE-FLECK eine Bestandesaufnahme der Situation in der Westschweiz mit den langjährigen (und letztendlich gescheiterten) Bemühungen um ein eigenes Lehrwerk vorlegt, geht es NODARI um eine Skizzierung von Prinzipien der Gestaltung von zukünftigen Lehrwerken, die gerade auch für die derzeit laufenden neuen Überlegungen für ein Westschweizer Deutsch-Lehrwerk von grösster Wichtigkeit sind.

"Ob grammatikorientiert, audio-visuell, kommunikationsorientiert oder neuerdings interkulturell, alle Lehrwerke zeichnen einen Weg vor, den der Lehrer und der Lerner mit mehr oder weniger kleinen Variationsmöglichkeiten beschreiten müssen." Dieses Zitat am Ende des Buches zeigt deutlich, vor welchem Hintergrund NODARI seine Arbeit angesiedelt hat und wovon sich eine *"neue Lehrwerkkultur"* absetzen muss, damit in der viersprachigen Schweiz mehr erreicht wird als nur sprachspezifische Lernziele. Dies macht der Untertitel der Arbeit deutlich, wo *"pädagogische Lehrziele"* angesprochen werden, die im Unterricht der zweiten und dritten Landessprache nicht länger mehr aus den Zielperspektiven ausgeschlossen sein sollten.

Damit sind wir auch schon mittendrin in dem äusserst spannenden Buch, dem man - keineswegs nur in den Reihen von Lehrbuchautoren und -autorinnen - möglichst viele Leser/-innen wünscht.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. Im ersten, eher theoretischen Teil **"Lehrziele und Lehrwerkgestaltung"**, behandelt der Autor in fünf Kapiteln die wichtige Frage nach dem Stellenwert von unterschiedlichen Lehrzielen im Fremdsprachenunterricht. Nach der Klärung des Unterschiedes zwischen Lern- und Lehrzielen macht er deutlich, dass den Fragen von Lehrzielen, die über rein

sprachspezifische Ziele hinausgehen, im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bisher recht wenig Bedeutung zugemessen wurde. Als übergeordnetes Lehrziel schlägt er *"Kommunikationsfähigkeit"* vor und geht mit seiner Skizze der drei Dimensionen dieses Begriffs wesentlich über das hinaus, was nach der kommunikativen Wende in den Lehrwerken dazu anvisiert wurde: neben einer *sprachspezifischen* gehört dazu eine *kulturspezifische* und eine *allgemein-erzieherische Dimension*.

Nach einem kurzen prägnanten Abriss der spezifisch schweizerischen Situation des Fremdsprachenunterrichts und einer interessanten Analyse der Schweizer Richtlinien und Lehrpläne folgt dann in den Kapiteln 4 und 5 eine sehr lesenswerte Aufarbeitung der beiden für Nodari zentralen Begriffe *"Autonomie"* und *"Motivation"*.

Der zweite Teil der Arbeit ist dann eine sehr stark praxisbezogene Erarbeitung von **"Prinzipien der Lehrwerkgestaltung"** in zwei Kapiteln. Durch eine Reihe von Beispielen illustriert, behandelt der Autor die Rolle des Lehrwerks einerseits bei der Umsetzung von pädagogischen Inhalten und andererseits bezüglich der verschiedenen Unterrichtsformen. Es mag im ersten Moment fast etwas eigenartig anmuten, wenn Nodari gerade dem Lehrwerk eine wichtige Funktion für die Steuerung der Unterrichtsform zuspricht. Glaubt man gemeinhin doch eher, dass eben dies Aufgabe der Unterrichtenden wäre. Die drei Gründe, die der Autor für die Steuerung der Unterrichtsform durch das Lehrwerk anführt, sind aber überzeugend (siehe S. 162/163). Und seine Differenzierung der verschiedenen Unterrichtsformen sind auch für Unterrichtende von grossem Nutzen.

Das letzte Kapitel **"Autonomie und Lehrwerkgestaltung"** stellt ein echtes Plädoyer für Transparenz (sowohl des Lehrwerks, aber auch des Unterrichts) dar. Nur bei grösstmöglicher Durchsichtigkeit der Materialien können die Lernenden wirklich selbständig lernen. Und deutlich wird in diesem Kapitel, dass gerade das Lehrwerk den Lernenden auf dem Weg zur Autonomie helfen kann und soll. Durch entsprechende Übungsangebote, (Selbst-) Evaluationsmaterialien, den expliziten Einsatz von Lernstrategien und -techniken und das Ansprechen unterschiedlicher Lernertypen können die Lernenden zu den Reflexionen kommen, die ihnen auch für Lernprozesse nach bzw. ausserhalb der Schule nützlich sind.

Die beiden letzten Kapitel werden jeweils durch **"Prinzipien der Lehrwerkgestaltung"** abgerundet, die in prägnanter Form einen Katalog für zukünftige Lehrwerkautoren und -autorinnen darstellen.

Ich möchte an dieser Stelle auf einige - zugegebenermassen subjektiv ausgewählte - wichtige Aspekte des Buches zu sprechen kommen, die aber eine gewisse Brisanz in sich tragen:

- a) Im Kapitel 3, wo NODARI von den didaktischen Grundlagen in den Schweizer Lehrplänen spricht, geht es auch um *kulturspezifische Lehrziele*. Von besonderer sprachpolitischer Brisanz für die Westschweiz und das Tessin ist hierbei die Diglossiesituation der Deutschschweiz. Der Autor legt in diesem Abschnitt grosses Gewicht darauf, dass entgegen der üblichen Meinung in der Schweiz in den deutschsprachigen Ländern nicht prinzipiell "bon allemand" gesprochen wird (bzw. das Deutsch, welches viele unter "bon allemand" verstehen). Und ganz besonders wichtig ist dabei seine Kritik an den allermeisten gängigen Hörmaterialien der Lehrwerke. Wer sich tatsächlich einmal die Mühe macht, die Hörmaterialien kommerzieller Lehrwerke zu analysieren, wird NODARI darin zustimmen, dass die völlig falsche Annahme über das sogenannte "gute Deutsch" eben auch durch solche Materialien gestützt wird. Daran hat sich bis heute wenig geändert, obwohl sich seit Ende der achtziger Jahre die Fachleute darin einig sind, dass **Deutsch eine plurizentrische Sprache** ist, die **als Standardsprache in verschiedenen gleichberechtigten Varianten** existiert (siehe z.B. These 12 der "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht").¹ Wie alle Lerner des Deutschen als Fremdsprache sollten also auch die Westschweizer Schüler und Schülerinnen *"die grossen Varianten des Hochdeutschen zu hören bekommen"*. Für die Schweizer Situation fordert Nodari aber völlig richtig - ganz im Sinne von MODELL SCHWEIZ - eine zusätzliche Hörverstehensschulung in Richtung von Dialektverstehen.
- b) Im Kapitel 4 "Kommunikationsfähigkeit und Autonomie", in dem NODARI die Gleichwertigkeit dieser beiden Lehrziele begründet, heisst es: *"Die Lehrziele im Bereich der Autonomie sind im Prinzip unabhängig von der aktuell zu lernenden Fremdsprache."* Das bedeutet, dass beide Lehrziele übergeordnet und komplementär sind. Aus diesem Grund sollten die verschiedenen Fremdsprachen auch zusammenspannen und ihren (gemeinsamen) Beitrag zur Erreichung dieser Lehrziele leisten. Der bisherige *"Partikularismus der Vertreter der verschiedenen Fremdsprachen"* sollte

¹ Eine wohlthuende Ausnahme wie das Wortschatz-Trainingsmaterial MEMO, in dem selbstverständlich die Wortschatzunterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern behandelt werden, zeigt deutlich, in welche Richtung in Zukunft gearbeitet werden muss. Auch die Kooperation zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz im Bereich der internationalen Diplome für Deutsch als Fremdsprache wird Texten in den Standardvarianten des Deutschen Eingang in Testmaterialien verschaffen.

beendet werden. Dass dies leider keine unbegründete Forderung ist, zeigt sich in der Praxis noch häufig: die Unterrichtenden einer Einzelsprache sind auch heutzutage häufig nicht bereit, von der Didaktik und Methodologie anderer Fremdsprachen zu lernen. Wie sonst ist zu erklären, dass die mehrsprachige Schweizer Zeitschrift **"BABYLONIA - Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen"** immer noch ums Überleben kämpft.

- c) Ein dritter interessanter Aspekt könnte prägnant so formuliert werden: "Einsatz neuer Medien braucht eine neue Didaktik". NODARI macht deutlich, dass Autonomie im Fremdsprachenunterricht nicht einfach heissen kann, den Lernenden Selbstlernprogramme vorzusetzen - ob dies jetzt Audiokassetten, Videokassetten oder inzwischen auch Computerprogramme sind. Eine freie Auswahl bedingt noch keinesfalls Autonomie. Wenn solche Materialien autonomiefördernd sein sollen, so ist bei ihrer Produktion und bei ihrer Verwendung darauf zu achten, dass die verschiedenen Lehrziele, die erreicht werden können bzw. sollen, genau reflektiert werden. Gerade bei vielen der neuesten Medienpakete zum Fremdsprachenlernen hat man bei genauer Analyse den Eindruck, dass alter Wein in neuen Schläuchen verkauft wird.
- d) Ein vierter Aspekt zieht sich durch das ganze Buch, besonders aber durch den zweiten Teil: der kritische Bezug zu Lehrwerken, die (auch) in der Westschweiz verbreitet sind. Obwohl die Forderungen, die NODARI an zukünftige Lehrwerke stellt, sehr weit reichen, ist seine Kritik an den derzeit verwendeten Unterrichtsmitteln bei aller Deutlichkeit meist konstruktiv, nie vernichtend.

Etwas schade finde ich, dass das spannend geschriebene Buch keinen Index hat, der dem Leser bzw. der Leserin eine grössere Autonomie bei der Lektüre gestatten würde als das - zugegebenermassen - sehr transparente Inhaltsverzeichnis.

Ein wirklicher Wermutstropfen jedoch ist für mich das Literaturverzeichnis. Eine sehr grosse (für mich als interessierten Leser zu grosse) Reihe von Titeln, auf die im Text verwiesen wird, fehlt schlichtweg in der Bibliographie, obwohl die Bemerkungen des Autors die Leser/-innen auf manche weiterführende Literatur regelrecht neugierig machen. Daneben gibt es häufig Differenzen in Bezug auf Jahreszahlen (z.B. MANDL/FISCHER 1983 im Text, im Literaturverzeichnis 1982) und zu guter Letzt werden die "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht", auf die wiederholt verwiesen

wird, unter dem Namen eines Autors (ARNSDORF 1990) aufgeführt, der nie etwas mit diesen Thesen zu tun hatte.

Aber diese Kritik darf die hervorragende Leistung des Autors nicht schmälern. Er hat es hervorragend verstanden, ein in der Lehreraus- und -fortbildung immer noch brisantes Thema "**Autonomie in der Schule**" so aufzugreifen und zu behandeln, dass man sich häufig bei der Frage ertappt, warum denn so viele interessante Bereiche bis heute noch Desiderate im schulischen Umfeld sind. Man kann diesem Buch wirklich wünschen, dass es von vielen - Unterrichtenden, Didaktikern, Mitgliedern in Kommissionen - gelesen wird. Und auf jeden Fall dürfen sich alle diejenigen, die sich mit der Produktion von Lehrwerken befassen (Autoren/Autorinnen, Verlage, Entscheidungsträger etc.), keinesfalls an die Arbeit machen, ohne zuvor dieses Buch konsultiert zu haben.

Institut für deutsche Sprache
Universität Freiburg
Criblet 13
CH-1700 Freiburg

Michael LANGNER

SINGLETON David et Zsolt LENGYEL (éds) (1995): **The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis**, Multilingual Matters, 160 p. ISBN 1-85359-301-X.

L'ouvrage dont nous vous proposons ici un compte-rendu est un recueil comprenant, outre la préface et l'index, une introduction et six articles qui traitent de la question de l'âge et de l'apprentissage de langues secondes. La problématique est traitée d'un point de vue linguistique uniquement.

C'est un ouvrage très riche en perspectives, aussi bien du point de vue théorique que du point de vue méthodologique. On peut néanmoins regretter que les points de vue interactionnistes et fonctionnalistes n'y figurent pas. Beaucoup de pistes de recherche sont signalées.

Une préoccupation qui touche la plupart des auteurs de cet ouvrage sont les problèmes méthodologiques. Beaucoup de facteurs (l'âge, les différences typologiques entre les deux langues en question, la manière d'apprendre ou d'acquérir une langue seconde, la longueur de l'exposition à la langue seconde, l'interaction entre les différentes parties de la grammaire, etc.) sont en jeu et il semble extrêmement difficile d'effectuer des expériences qui permettent de tirer des conclusions sur un seul facteur.

Cet ouvrage met en garde contre les hypothèses simplistes et les généralisations trop hâtives. Il plaide en faveur d'une étude nuancée des questions relatives à l'âge et l'acquisition des langues.

Il nous semble que le terme de 'maîtrise' d'une langue seconde est utilisé par certains auteurs de cet ouvrage sans le recul nécessaire, car cette notion est floue et les auteurs qui l'emploient ne la définissent pas toujours. Cook par contre discute ce terme dans son article (chapitre 2).

Une remarque de structuration: SINGLETON décrit les résultats d'une de ses enquêtes dans l'introduction, or nous pensons qu'il aurait pu y être plus bref, et présenter les résultats de sa recherche dans un chapitre de l'ouvrage.

Public visé: Cet ouvrage est plutôt théorique et s'adresse à notre avis à un public universitaire ou éventuellement à des enseignants de langue seconde qui s'intéressent à la recherche et à la théorisation. Il contient également quelques idées méthodologiques qui pourraient intéresser les praticiens.

Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis

Est-ce que l'âge auquel des apprenants commencent à être exposés (cours ou immersion) aux langues secondes joue un rôle dans la manière et le succès avec

lesquels ils arrivent à maîtriser ces langues ? Cette question est - constate l'auteur - depuis longtemps un thème de discussion parmi les chercheurs, enseignants et apprenants de langue seconde. L'hypothèse de la période critique (HPC), importante dans ce débat, postule l'existence d'un "âge déterminé biologiquement" à partir duquel il ne serait plus possible de "maîtriser" une langue seconde. Cet âge est situé vers six ans par certains chercheurs, et aux environs de la puberté par d'autres. SINGLETON passe ensuite en revue les différentes opinions que l'on trouve dans la littérature au sujet de ce thème et distingue une "exposition naturelle" à une langue d'une "exposition institutionnelle". Les études en classe et celles en milieu naturel, qui donnent des résultats divergents, ne convainquent pas vraiment SINGLETON. Il estime en effet que l'on doit toujours garder à l'esprit les relations variables entre "temps réel" et "temps d'exposition".

En ce qui concerne l'apprentissage d'une deuxième langue, l'HPC ainsi que les résultats obtenus dans les études de situations naturelles et institutionnelles impliqueraient que plus tôt on commence, meilleure sera la maîtrise de la langue à long terme. SINGLETON estime que cette vision des choses est trop simpliste et qu'il faudrait plutôt parler de tendance et non pas de "loi absolue et immuable". Dans le reste de l'introduction, l'auteur présente de façon critique plusieurs études concernant l'acquisition de la morphosyntaxe, de la phonologie et du lexique d'une deuxième langue. Au sujet du lexique, SINGLETON expose sur plusieurs pages sa propre étude, pour remédier au manque d'intérêt que les chercheurs ont accordé à ce domaine. L'introduction se termine par la présentation des articles contenus dans l'ouvrage.

Chapitre 1: Est-ce que des apprenants qui ont commencé relativement tard peuvent parvenir à un accent natif dans une langue étrangère ? Un test de la période critique (BONGAERTS, PLANKEN, SCHILS)

Les auteurs de l'article énumèrent quelques études où l'on compare les performances phonologiques d'apprenants enfants et adultes. Il en ressort qu'on a plus de chances de parler avec un accent natif si on a commencé à apprendre une langue avant l'âge de 6 ans. Toutefois, les auteurs émettent quelques doutes au sujet d'une possible généralisation à partir de ces travaux. Ils terminent leur exposé en présentant leur propre étude sur l'HPC, dont les résultats suggèrent que d'autres facteurs que l'âge semblent déterminants dans l'acquisition d'un accent étranger. Dans leur conclusion, les auteurs sont d'avis qu'il faudrait pousser plus loin l'analyse, avec d'autres sujets, d'autres méthodes et d'autres langues, avant de pouvoir confirmer ou infirmer l'existence de cette fameuse période critique.

Chapitre 2: Multicompétence et les effets de l'âge (Vivian COOK)

On aborde avec le chapitre 2 la question de la "multicompétence", qui est "l'état composé d'un cerveau (*mind*) avec deux grammaires" et qui s'oppose à la "monocompétence". L'article se propose d'étudier la notion de multicompétence par rapport à l'âge, particulièrement dans le cadre de la théorie de la Grammaire Universelle concernant l'acquisition d'une langue seconde. COOK évoque les sentiments d'échec vis-à-vis des normes natives que l'on peut souvent déceler dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes et également le problème du nombre de systèmes présents dans le cerveau lorsqu'on connaît deux langues. Pour essayer de répondre à cette difficile question, il décrit dans la deuxième partie de l'article les domaines étudiés chez les jeunes enfants bilingues, à savoir le vocabulaire, la prononciation et la syntaxe, et insère ces données dans le contexte de la théorie de la Grammaire Universelle.

Chapitre 3: Quelques remarques critiques concernant la théorie de PENFIELD sur l'acquisition (Hans DECHERT)

L'article est essentiellement consacré à la critique des travaux de PENFIELD, un chercheur qui a travaillé dans les années 50 sur l'acquisition des langues secondes. DECHERT s'interroge sur les inconsistances de la théorisation de PENFIELD et cite également d'autres scientifiques en désaccord avec ses hypothèses, dont une en particulier sert de base physiologique pour l'hypothèse de l'âge critique. L'auteur conclut son article en recommandant la multicompétence, non seulement pour les jeunes enfants mais aussi pour les adolescents et les adultes. Au sujet d'un (ou plusieurs) âge(s) critique(s) pour l'acquisition d'une deuxième langue, DECHERT pense qu'à ce stade de la recherche, on est incapable de prouver ou de réfuter avec certitude sa (leur) réalité.

Chapitre 4: Evaluating the Need for Input Enhancement in Post-Critical Period Language Acquisition (Georgette IOUP)

IOUP se pose la question suivante: est-ce que '*input enhancement*', c'est-à-dire 'l'information structurale explicite' au sujet de la langue, est nécessaire aux adultes pour apprendre une langue seconde ou leur est-il possible de l'acquérir 'sur le tas', sans explications au sujet des propriétés formelles de la langue? L'auteure s'inscrit dans la perspective générativiste. Elle expose dans la première partie de son article les postulats générativistes concernant l'acquisition. La deuxième partie est consacrée à la présentation d'une étude de cas. L'auteure compare la compétence et la performance linguistiques en arabe égyptien de deux sujets qui ont commencé à apprendre cette langue à l'âge adulte, mais pas

dans les mêmes conditions. Les divers tests utilisés donnent comme résultat que les deux locutrices ont une compétence grammaticale similaire. Cette étude de cas semble donc montrer que la façon dont les sujets ont acquis l'arabe égyptien n'influence que peu sur la grammaire intériorisée de leur langue seconde.

Chapitre 5: Some Critical Remarks on the Phonological Component (Zsolt LENGYEL)

LENGYEL rappelle d'abord l'affirmation largement répandue que les enfants sont des 'bons phonéticiens' tandis que les adultes et adolescents sont plutôt des 'bons grammairiens et sémanticiens'. L'auteur présente deux expériences qu'il a effectuées. La première est une tâche de perception de l'accent étranger et concerne des enfants hongrois de 6-8 ans qui étudient le russe. LENGYEL leur présente dix items lexicaux qui sont soit prononcés selon les caractéristiques phonologiques russes ou hongroises et leur demande d'identifier la langue à laquelle appartient chaque item. Les résultats semblent montrer que les enfants n'activent pas uniquement la composante phonologique pour répondre à la question, mais qu'ils tiennent compte du sens des mots. La deuxième expérience concerne la production. Un groupe d'enfants hongrois âgés de 9 ans qui n'ont pas reçu d'enseignement de langue seconde sont sollicités à répéter une série de mots russes. Les deux expériences présentent des arguments en faveur d'une vue plus nuancée de la question de l'âge en ce qui concerne l'acquisition d'un autre système phonologique.

Chapitre 6: Is there an Age Factor for Universal Grammar? (Gita MARTOHARDJONO et Suzanne FLYNN)

MARTOHARDJONO et FLYNN s'inscrivent aussi dans la théorie générative. La théorie de la grammaire universelle postule l'existence d'une grammaire innée composée de principes et de paramètres. Cette grammaire permet à l'enfant d'acquérir la syntaxe de sa première langue en déduisant la valeur des paramètres à partir des matériaux linguistiques auxquels il est exposé. Le processus d'acquisition du lexique et des règles idiosyncrasiques de la langue par contre est supposé se dérouler selon des principes inductifs qui ne dépendent pas de la grammaire universelle. Le facteur de l'âge peut donc intervenir de façon distincte sur ces deux processus, qui sont séparés dans la théorie. Les auteures présentent une étude de l'acquisition de l'anglais par des Chinois et des Indonésiens. Cette étude semble démontrer que la grammaire universelle est accessible aux adultes et que la période critique n'intervient donc pas à ce niveau-là. En ce qui concerne l'acquisition d'un nouveau système phonologique, les auteures se posent la question de savoir si c'est vraiment les capacités

("abilities") d'acquisition qui ne sont plus disponibles ou si c'est une sorte de méta-capacité permettant leur utilisation qui fait défaut. Elles pensent que si l'on veut tester les capacités, il vaut mieux faire des "entraînements" et des "tests spécifiques" et non pas des études de longue durée sur le terrain.

La conclusion de cette article est que la compétence (au sens de "la faculté de langage déterminée biologiquement") reste accessible aux adultes et qu'il faut recourir à d'autres processus pour expliquer les différences de performance en acquisition de langues secondes à long terme entre enfants et adultes. MARTOHARDJONO et FLYNN contestent une "explication biologique généralisante" ("*sweeping*") et suggèrent de poser plutôt la question suivante: "Quels aspects du comportement linguistique sont affectés par l'âge?".

Les deux auteures rejoignent la tendance générale de cet ouvrage en demandant des enquêtes plus nuancées.

Université de Neuchâtel
Institut de Linguistique
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Eva Roos
Fabrice Smania

Ouvrages reçus

- BLANCHOT, Jean-Jacques (1995): *L'étymologie anglaise*, Collection "Que sais-je?", Paris, PUF, 128 p., ISBN 2 13 046906 x.
- BOLTANSKI, Jean-Elie (1995): *La linguistique diachronique*, Collection "Que sais-je?", Paris, PUF, 127 p., ISBN 2 13 046981 7.
- CHAUDENSON, Robert (1995): *Les Créoles*, Collection, Collection "Que sais-je?", Paris, PUF, 127 p., ISBN 2 13 047009 2.
- COSTE, Daniel (éd). (1994): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Didier, 206 p., ISBN 2 278 04325 0.
- DANGEL, Jacqueline (1995): *Histoire de la langue latine*, Collection "Que sais-je?", Paris, PUF, 128 p., ISBN 2 13 046848 9.
- DESCAMPS, J.-L. (1992): *Sémantique et concordances*, Collection "Saint-Cloud", Paris, Klincksieck, 395 p., ISBN 2 252 02834 3.
- EHNERT, Rolf & SCHRÖDER, Hartmut (Hrsg.) (1994): "Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern". *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache* Nr. 26, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2. Aufl. 1994, 384 S., ISBN 3 631 42515 5.
- FLAUX, Nelly (1993): *La grammaire*, Collection "Que sais-je?", Paris, PUF, 128 p., ISBN 2 13 045657 x.
- GARY-PRIEUR, Marie-Noëlle (1994): *Grammaire du nom propre*, Collection "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 252 p., ISBN 2 13 046130 1.
- Goethe-Institut/The British Council/ENS-Credif, (1992): *Fremdsprachenlernen in der Grundschule*, Collection "Triangle" No 11, Paris, Didier, 136 p., ISBN 2 86460 210 5.
- Goethe-Institut/The British Council/ENS-Credif (1994): *La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues: nouvelles directions*, Collection "triangle" No 12, Paris, Didier, 143 p., ISBN 2 86460 225 3.
- Goethe-Institut/The British Council/ENS-Credif (1994): *Subject Learning and Teaching in a Foreign Language*, Collection "Triangle" No 13, Paris, Didier, 179 p., ISBN 2 86460-237 7.
- LERAT, Pierre (1995): *Les langues spécialisées*, Collection "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 201 p., ISBN 2 13 046602 8.
- LHOTE, Elisabeth (1995): *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette, 158 p., ISBN 2 01 15 5009 2.
- LÜDI, Georges & ZUBER, Claude-Anne (éds) (1995): "Linguistique et modèles cognitifs", *Acta romanica Basiliensia* No 3, Basel, Romanisches Seminar, 227 p., ISBN 3 907772 02 4.

MOESCHLER, Jacques et al. (1994): *Langage et pertinence*, Collection "Processus discursifs", Nancy, Presses universitaires de Nancy, 301 p., ISBN 2 86480 732 7.

MOLINIÉ, Georges & CAHNÉ, Pierre (éds) (1994): *Qu'est-ce que le style?*, Collection "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 354 p., ISBN 2 13 046087 9.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée (1995): *Sentiers balisés ou chemins de traverse? Les enseignants sont-ils fidèles à leur moyen d'enseignement d'allemand?*, Neuchâtel, IRDP, 65 p., ISBN 2 606 00278 4.

SOUSSI, Anne et al. (1995): *Comment lisent-ils en sixième?*, Neuchâtel, IRDP, 161 p., ISBN 2 606 00279 2.

Agenda

14.2.-17.2.1996	Bern	Kolloquium: <i>Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Methodische Aspekte - Theoretische Überlegungen - Fallstudien.</i>	Jörg Niederhauser, Institut für Germanistik, Uni Tobler, Länggass-Strasse, CH-300 Bern 9
2.3.-4.3. 1995	Göttingen	6. Fachtagung Fremdsprachenausbildung an der Universität: Thema: <i>Der Text im Fremdsprachenunterricht.</i>	Herrn Dr. Klaus Vogel, Sprachlehrzentrum der Universität, Weender Landstr. 2, D-37073 Göttingen
6.-8-3.1996	Neuchâtel	Colloque du AELPL et IRDIP: Les langues et leurs images.	IRDIP, Case postale 54, CH-2007 Neuchâtel
22.-24. 3. 1996	Kassel	Bundeskongress des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF): <i>Mehr Sprachen besser lernen - Kulturen verstehen.</i>	Prof. Dr. Konrad Schröder, Marconistr. 30B, D-86179 Augsburg
9.-11.5.1996	Bern	Weiterbildungskurs: <i>Diagnose und Therapie von Störungen der Sprachentwicklung.</i>	Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Falkenplatz 16, CH-3012 Bern
29.3.-1.4.1996	Exeter	Jahrestagung der Association for Language (ALL): Language World 1996.	ALL, Christine Wildung, 16 Regent Place, Rugba CV21 2PN, England
30.5.-1.6.1996	Göttingen	24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache: Gedächtnis und Fremdsprachenlernen - Prozessorientierter Fremdsprachenunterricht - Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa.	Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstr. 31, D-93053 Regensburg

4.-8.8.1996	Jyväskylä	AILA 11th Wold Congress of Applied Linguistics: <i>Applied Linguistics Across Disciplines.</i>	AILA 96 - Secrétariat, Mme Taru-Maija Heilala, Jyväskylä Congresses, PL 35 40351 Jyväskylä, Finlande
25.-31.8.1996	Tokio	9. Weltkongress der Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)	FIPF, 1 av. Léon Journault, F-92310 Sèvres
14.-18.9.1996	Genf	Centennial of Jean Piaget's birth: <i>La Pensée en Evolution. Multidisciplinary Approaches.</i>	A. de Ribaupierre, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sc. de l'Éducation, Rte de Drize 9, CH-1227 Carouge
23.-25.9.1996	Lausanne	Schweizerische Tage der Angewandten Linguistik: <i>Cross-cultural communication and cross- cultural pragmatics.</i>	E. Jansen O'Dwyer, Holzwiesweg 43, CH-8047 Zürich
25.-28.9.1996	Barcelona	III. European Conference on Immersion Programmes: <i>Building diversity, developing cohension: research and practice in immersion programmes.</i>	IEPI, Provença, 324, 1r., E-08037 Barcelona, Catalonia
4.8.-9.8.1997	Amsterdam	XI. Internationale Deutschlehrertagung: <i>Deutsch als Fremdsprache weltweit: Chancen nutzen, Hindernisse abbauen.</i>	Generalsekretärin IDV, Andrea Károlyi, Horánszky u. 0, H-1085 Budapest VIII

AGENDA

The 27th Annual Congress of the Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. (the German Society of Applied Linguistics) will take place at the University of Erfurt from September 26th to 28th, 1996. The main topic of the conference will be "**Norm and Variation**", which will be covered in five main areas

- I. Evaluation
- II. Norm in textbooks and in authentic language
- III. The orthography reform in Germany
- IV. Processes of linguistic standardization in society
- V. Error analysis

In addition, sections will be held in the following subjects:

1. Phonetics
2. Lexicon and Grammar
3. Text Linguistics and Stylistics
4. Speech Training/Rhetorical Communication
5. Media Communication
6. Language for Specific Purposes
7. Sociolinguistics
8. Contact Linguistics
9. Contrastive Linguistics and Intercultural Communication
10. Translation
11. Psycholinguistics
12. Speech Pathology and Therapy
13. Language Teaching
14. Language Learning Technology
15. Computational Linguistics

There will also be workshops, plenary lectures and exhibitions on various topics. If you would like to give a paper in one of the main areas, sections or workshops, please send in your application by April 1st, 1996.

Information:

Prof. Dr. Eberhard Klein
PH Erfurt-Mühlhausen
Inst. f. Anglistik/Amerikanistik
Nordhäuser Str. 63
D-99089 Erfurt

Tel: +49/361/737-1099
Fax: +49/361/737-1914

Submission of Papers:

Prof. Dr. Dieter Wolff
President of GAL
Bergische Universität
Gesamthochschule Wuppertal
Fachbereich 4: Anglistik
D-42097 Wuppertal

Tel/Fax: +49/202/439-2254
e-mail: gal@wrcsl.urz.uni-wuppertal.de



UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES

**COURS POUR LA FORMATION
D'ORTHOPHONISTES**

4EME COLLOQUE D'ORTHOPHONIE / LOGOPEDIE

3 et 4 octobre 1996

sur le thème

DISCOURS ORAUX / DISCOURS ECRITS : QUELLES RELATIONS ?

CONFERENCIERS:

**MME F. GADET, MARSEILLE
M. J.E. GOMBERT, DIJON
M. Ph. MEIRIEU, LYON
MME D. MORCRETTE, PARIS**

**APPEL POUR DES COMMUNICATIONS:
DELAI 30 JANVIER 1996**

**RENSEIGNEMENTS:
COURS POUR LA FORMATION D'ORTHOPHONISTES
FACULTE DES LETTRES
ESP. LOUIS-AGASSIZ, 1
2000 NEUCHÂTEL
TEL: 038 / 20.82.35
FAX: 038 / 21.37.60**

Einladung zur

7. Göttinger Fachtagung: "Fremdsprachenausbildung an der Hochschule"

Die siebte Göttinger Fachtagung zur universitären Fremdsprachenausbildung wird vom **6. März bis zum 8. März 1997 am Sprachlehrzentrum der Georg-August-Universität zu Göttingen** stattfinden.

Sie richtet sich an Fremdsprachenlehrer der Hochschule, aber auch an interessierte Lehrkräfte an den Schulen z.B. mit Aufgaben in der Lehreraus- und -fortbildung.

Das Rahmenthema dieser Tagung lautet:

"Sprach- und Kulturkontraste im Fremdsprachenunterricht"

Es soll in Plenumsvorträgen und Arbeitsgruppen in sprach- und literaturwissenschaftlicher, psycholinguistischer, übersetzungstheoretischer, landeskundlicher, sprachdidaktischer und sprachpraktischer Ausrichtung diskutiert werden.

Auskünfte erteilt: Dr. Klaus Vogel,
Sprachlehrzentrum
der Universität Göttingen
Weender Landstr. 2
37073 Göttingen

Prof. Dr. Wolfgang Börner
Zentrales Fremdspracheninstitut
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20146 Hamburg

Adresses des auteurs

- | | |
|----------------------|--|
| Alexander SCHWARZ | Université de Lausanne
Section d'allemand
BFSH 2
CH-1015 Lausanne |
| René RICHTERICH | Université de Lausanne
École de français moderne
BFSH 2
CH-1015 Lausanne |
| Bernard PY | Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel |
| Daniel GAONAC'H | Université de Poitiers
Laboratoire Langage et Communication
8, Place des Sablons
F-86000 Poitiers |
| Michèle KAIL | Université Paris IV
Psychologie expérimentale
4, rue Pache
F-75011 Paris |
| Clive PERDUE | Université Paris VIII
2, rue de la Liberté
F-93526 St.-Denis |
| Wolfgang BUTZKAMM | RWTH Aachen
Didaktik des Englischen
Wüllnerstrasse 5-7
D-52062 Aachen |
| Anne-Claude BERTHOUD | Université de Lausanne
Section de linguistique
BFSH 2
CH-1015 Lausanne |
| Susanne WOKUSCH | Université de Lausanne
Section d'allemand
BFSH 2
CH-1015 Lausanne |

Derniers numéros parus

No 59, avril 1994, 204 p.

Bernard PY (éd)
L'acquisition d'une langue seconde
Quelques développements théoriques récents

No 60, octobre 1994, 177 p.

Silvia KUBLER & Paul R. PORTMANN (Hrsg.)
An der Schwelle zur Zweisprachigkeit
Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

No 61, avril 1995, 191 p.

Jean-Paul BRONCKART (éd)
Psychologie des discours et didactique des textes

No 62, octobre 1995, 285 p.

Richard J. WATTS & Iwar WERLEN (Hrsg.)
Perspektiven der angewandten Linguistik